

Elisabete Paiva

2º Ciclo de Estudos em Estudos de Teatro

**TEATRO PARA CRIANÇAS:
DO IMPULSO DE *JOGO* AO DESEJO DE SER ESPECTADOR**

Setembro de 2014

Orientador: Prof. Dra. Joana Matos Frias

Classificação: Ciclo de Estudos

Dissertação

Versão definitiva

TEATRO PARA CRIANÇAS: DO IMPULSO DE *JOGO* AO DESEJO DE SER ESPECTADOR

INTRODUÇÃO

Teatro para crianças: objeto e orientações do estudo ... 4

I. O TEATRO E AS CRIANÇAS

i. O *jogo simbólico* no desenvolvimento infantil ... 11

ii. O *jogo teatral* e as crianças ... 14

iii. O teatro visto pelas crianças ... 18

iv. O teatro para crianças em Portugal ... 22

II. O TEATRO E OS ESPECTADORES

i. O apelo ao espectador ... 31

ii. O espectador no teatro *pós-dramático* ... 34

iii. O desejo de teatro ... 38

III. DA COOPERAÇÃO INTERPRETATIVA À COOPERAÇÃO ESPECTADORA... 43

IV. ANÁLISE DE ALGUNS ESPETÁCULOS

i. Pontos de partida e proposições ... 48

ii. Teatro para *que* crianças? ... 52

iii. Instauração do *jogo* e propostas de relação com o público ... 61

iv. Territórios, perspectivas, imagens ... 64

CONCLUSÕES ... 69

BIBLIOGRAFIA ... 71

ANEXOS ... 74

O teatro é uma actividade de um grupo no qual uma parte do grupo é delegado para representar ficções em frente aos outros, para os outros e no lugar dos outros e em que a delegação de poderes impõe a divisão do espaço em dois ao inscrever uma fronteira entre a área de jogo e a área de não jogo (...) O teatro é um jogo, mas um jogo complexo onde existe o jogo do actor, o do espectador e o grande jogo que eles jogam todos juntos.

Pierre Voltz, 2003 (trad. Isabel Alves Costa)

INTRODUÇÃO

Teatro para crianças: objeto e orientações do estudo

O *teatro infantil* é uma denominação que, por defeito, e estabelecendo um paralelo direto com a *literatura infantil*, tem servido em contextos muito distintos para designar as criações teatrais destinadas à infância. No entanto, como de seguida se verá, ela também pode designar um campo mais vasto do qual o *teatro para crianças*, também chamado *teatro para a infância*, é apenas uma parte, a somar ao *teatro das crianças* e ao *teatro com crianças* (Bastos, 2006: 25).

Em termos mais coloquiais, sobretudo entre os adultos, pais e professores, que levam as crianças ao teatro, mas também na divulgação de algumas companhias e artistas, é comum utilizar-se a expressão *teatro infantil* para se referir os espetáculos de teatro criados para uma plateia de crianças. Em contextos mais formais, designadamente em ensaios e publicações especializadas, da academia ou do meio profissional teatral, embora se encontrem os dois termos, é mais comum a utilização *teatro para a infância* ou *teatro para crianças* quando se pretende falar da produção teatral destinada a este público. Refira-se, a título de exemplo, o nome de duas entidades formadas para o estudo e divulgação deste campo: a ASSITEJ – Association Internationale du Théâtre pour l’Enfance et la Jeunesse, fundada em 1962 e que reúne profissionais de todos os continentes, e a ATINJ – Associação Portuguesa de Teatro para a Infância e Juventude.¹ Glória Bastos (2006) e Juan Cervera (2002),² por exemplo, incluem o *teatro para crianças* dentro de um campo mais amplo, que é o do *teatro infantil*. Mas curiosamente, tratando ambos de objeto similar, os textos, enquanto a primeira opta por designar o seu estudo como *O Teatro para Crianças em Portugal – História e Crítica*, Cervera replica a terminologia mais habitual na literatura, optando por identificar o seu como *Historia Crítica del Teatro Infantil Español*.

¹ A ATINJ veio, em 2007, substituir a figura do Centro Português de Teatro para a Infância e Juventude, que havia sido fundado em 1968 e cuja atividade teve o auge entre 1974 e finais dos anos '80, desaparecendo de seguida.

² Estes autores são responsáveis pelos dois estudos mais respeitados, respetivamente em Portugal e em Espanha, sobre a história da produção teatral para crianças, ambos com enfoque no texto dramático.

Em primeiro lugar, deve referir-se que o *jogo dramático* espontâneo surge, dentro do teatro infantil, claramente separado de outras manifestações:³ o *jogo simbólico* ou *jogo dramático* é um aspeto específico próprio do desenvolvimento psicossocial dos humanos, de vital relevância (Piaget, 1977: 38; Malrieu, 1996: 180-181); ele encerra, para Isabel Alves Costa, *o desejo de teatro* (Costa, 2003: 24), perspectiva com a qual estamos de acordo e que adiante se desenvolverá.

Por outro lado, para além de uma primeira divisão simples de teatro infantil enquanto teatro *das*, *com* ou *para as* crianças, parece igualmente importante para precisar definições aferir qual a relação comparativa de participação entre crianças e adultos. Resumindo várias posições apresentadas ao longo dos anos ‘80 e ‘90 do século XX, Glória Bastos propõe a seguinte divisão:

- (1) Teatro escrito e representado por crianças
- (2) Teatro escrito por adultos e representado por crianças
- (3) Teatro escrito e representado por adultos (Bastos, 2006: 28)

Para que se compreenda a complexidade e diversidade do teatro infantil note-se que, na prática, os pontos (1) e (2) poderão referir-se aos mesmos campos de atuação, diferindo apenas de acordo com uma menor ou maior participação do adulto. O “teatro representado por crianças” configura um campo que passou por uma notável evolução, como testemunha Isabel Alves Costa:

... nestes últimos anos, os profissionais de teatro, os animadores e os educadores fizeram explodir a noção de teatro feito pelas crianças transformando-a em práticas com diversas nomenclaturas: *jogo dramático*, *expressão corporal* ou *dramática*, *animação teatral*, *teatro na escola*, *práticas dramáticas*, etc., e, nos anglófonos, *drama (creative, developmental, educational)*. (Costa, 2003: 207)

Uma coisa é a *expressão dramática* enquanto disciplina nos currículos escolares e que, dependendo da orientação do professor, tenderá a contribuir mais para a educação teatral, para a educação social ou como meio de motivação para estar na escola. Outra é a *expressão dramática* no quadro do teatro amador e das atividades de tempos livres (que habitualmente se chama apenas *teatro*), que tanto se desenvolve de forma mais

³ Como o comprova a leitura de Glória Bastos, Juan Cervera ou Isabel Alves Costa.

próxima de uma educação para o teatro enquanto forma artística (nalguns casos até servindo de preparação para o ensino artístico, tal como acontece com a música e com a dança) como de forma mais descomprometida, enquanto entretenimento. E, em ambos os contextos, pode a orientação dos adultos privilegiar uma maior ou menor intervenção das crianças e por isso tender para o ponto (1) ou para o ponto (2) da divisão proposta por Glória Bastos.

O ponto (2) parece, por outro lado, permitir um paralelo curioso entre a passagem do século XIX ao XX e o momento atual. Então, um pouco por todo o mundo ocidental, não só se privilegiava a representação teatral feita por crianças para crianças, enquanto instrumento de educação e de animação da vida escolar, como também se encarava com alguma normalidade a representação teatral de caráter profissional feita por crianças, fenómeno comum nas cidades de maior dimensão (Duarte, 2013: 43). No presente, em Portugal, é notório o investimento no teatro comercial feito por crianças ou jovens para um público de crianças, mas escrito por adultos, influência da cultura anglo-saxónica que nos chega através da televisão.

O ponto (3) é aquele que teve um maior crescimento desde o 25 de abril – um teatro que pode ser amador ou profissional, ter a prevalência de objetivos artísticos ou comerciais, mas que é, no processo de criação, inteiramente da responsabilidade de adultos, sendo as crianças espectadoras.

Como a seguir se verá, a *literatura infantil* ou *infanto-juvenil* e o *teatro para crianças* partilham traços comuns no campo histórico e no campo do debate teórico. O problema nuclear com que se debatem é o mesmo: o de saber se são teatro e literatura de pleno direito ou géneros menores de natureza predominantemente pedagógica, já que os destinatários são *leitores* e *espectadores* em formação, que frequentemente precisam dos adultos enquanto mediadores das suas escolhas e enquanto mediadores no processo de *leitura*⁴ dos objetos a que lhes é dado acesso. Apoando-se em Bourdieu,⁵ Glória Bastos conclui que “o nível de competência que se atribui ao público leitor, enquanto consumidor de produtos simbólicos, determina grandemente o valor artístico que se reconhece às obras que consome” (Bastos, 2006: 23-24).

⁴ Tome-se aqui *leitura* enquanto *ato de descodificação*.

⁵ Bourdieu, Pierre, *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel, 1983.

Estas definições são igualmente problemáticas por incluir o conceito de *infância*, historicamente recente, complexo e objeto de inúmeras transformações – só a partir do século XVII se começa a desenvolver, pelo processo de escolarização, uma separação entre a criança e o adulto, divisão que ficaria assente no século XVIII. Foi nos séculos XIX e XX que se configurou verdadeiramente um grande mercado na área da literatura infantil, ao passo que, no teatro, percurso idêntico se desenvolve um pouco mais tardiamente, na passagem entre os séculos XIX e XX, com particular desenvolvimento nos anos 70 do século passado. Este crescente interesse, quer do lado da produção quer do lado do consumo, não viu expressão paralela na academia nem na crítica literária. Na academia, por exemplo, a literatura para crianças surge, em primeiro lugar, nos cursos de “formação de professores”, ou seja, mais próxima da pedagogia e da psicologia do que da literatura, “Como se sobre a literatura para crianças e jovens não fosse possível exercer uma «leitura literária» e que se fundamenta numa relação essencial (...) entre o texto e o discurso sobre o texto” (Bastos, 2006: 22). O mesmo acontece no caso do teatro: ele entra no ensino superior através da disciplina de “Expressão dramática” nos cursos de Educação ou de Animação sociocultural, ou através de cursos de Teatro e Educação, nas escolas superiores de educação.

Por outro lado, no caso da literatura, Fraga de Azevedo reconhece que o modelo de “leitura obrigatória” proposto pela escola não favorece o respeito pela figura do leitor-criança, enquanto leitor voluntário. Por via “da imposição do didático e do factual, que depois será objecto de avaliação, o pluri-isotópico e o plurissignificativo têm tendência a ser anulados”, ou seja, os textos selecionados para leitura e estudo em contexto escolar, ainda que possam ter qualidade literária, são como que filtrados e reduzidos a uma função utilitária por via de uma apropriação do adulto-mediador, neste caso os autores dos manuais e/ou os professores (Azevedo, 2004: 320). O caso do teatro será um pouco diferente, porque o lugar que ele ocupa no ensino básico é ainda diminuto mas, como adiante se verá em detalhe, num traçado histórico do teatro para crianças em Portugal, até aos anos ‘70 será privilegiada a dimensão pedagógica do teatro em desfavor da sua dimensão artística.

O *teatro para crianças* constitui assim um objeto complexo e problemático. Ele encerra, ao longo de uma curta história documentada de pouco mais de cem anos, um conjunto nuclear de discussões, que vão desde a sua relação com a educação e,

consequentemente, com a escola às especificidades da expressão dramática e do jogo teatral, à dicotomia entre realidade e fantasia, no campo temático, ou entre educação e divertimento, no campo da função, à definição do teatro enquanto fenómeno comunicativo específico (discussão transversal ao teatro em geral), ao confronto entre liberdade de criação e adequação aos destinatários.

As primeiras manifestações teatrais conhecidas nas quais participaram crianças não atribuíam a estas nenhum papel particular, antes as incluíam em práticas que eram de todos e para todos, num teatro da participação e da inscrição social: as crianças podiam estar quer entre os atores quer entre os espectadores, ao mesmo nível que os atores e espectadores adultos. Só por volta do século XVII a infância começou a emergir como uma etapa reconhecida no processo de desenvolvimento dos indivíduos e é enfim, na mentalidade do homem do século XIX, que o binómio criança / educação se torna central para a afirmação da sociedade burguesa. A este facto também o teatro não ficou alheio e, seja integrado em ocasiões sociais, seja no contexto escolar, ele reduz-se bastante à dimensão de instrumento pedagógico. Ao longo do século XX, a dimensão pedagógica do teatro para a infância continuaria a ser privilegiada mas, em Portugal, fruto da longa duração do Estado Novo, a dissociação entre teatro e pedagogia haveria de tardar bem mais do que no resto da Europa.⁶ Durante o período da ditadura, este teatro foi maioritariamente tomado como mais um dos instrumentos de propaganda e de instrução do povo, ação protagonizada pelo Teatro da Mocidade e pelo Teatro do Gerifalto.

Seria após o 25 de abril de 1974 que o teatro produzido para públicos mais jovens encontraria um terreno de expansão propício e mais liberto de uma função pedagógica, a par do desenvolvimento similar da literatura infantil. Expandindo o leque de temas, designadamente no universo da fantasia, e investindo em estratégias discursivas mais experimentais, dar-se-ia lugar a outra ideia de infância e a outra ideia de teatro, em que a imaginação passaria a andar de mão dada com a indagação, a possibilidade do livre pensamento e a construção da individualidade.

No momento atual, podemos observar a coexistência de diversos paradigmas de teatro para crianças, alguns mesmo antagónicos, nomeadamente:

⁶ Note-se por exemplo que o ASSITEJ - Association Internationale du Théâtre de l'Enfance et la Jeunesse surgiu em 1962, enquanto o CPTIJ – Centro Português de Teatro para a Infância e Juventude, apesar de existir informalmente desde 1968, teve existência jurídica apenas em 1982 e só depois do 25 de abril de '74 integrou companhias e artistas de diferentes quadrantes políticos e estéticos.

- teatro de pendor didático, especializado em abordar os programas curriculares, desde a adaptação para teatro de obras de leitura “obrigatória”, até temas de matemática, física ou filosofia;
- teatro comercial e de entretenimento, maioritariamente baseado em adaptações de clássicos da literatura infantil, que pode ter elencos só de adultos ou mistos;
- teatro de carácter marcadamente *artístico*, que aborda um leque mais variado e complexo de temas e por vezes rejeita a designação de “teatro infantil” ou, nalguns casos, procura uma aproximação ao conceito de “teatro para todos os públicos”;
- aumento do incentivo ao teatro feito por crianças, seja nas escolas, nos grupos amadores ou a nível profissional, com diversos propósitos.

Centraremos a nossa atenção em particular na criação teatral profissional de carácter artístico protagonizada por adultos, ou seja, em produções que não têm como pressuposto fulcral o lucro nem a resposta a questões didáticas. Procuraremos deter-nos nos sentidos que esta produção para crianças vem especificamente desenhando na sua relação com a educação para o teatro e para as formas teatrais ou seja, com o que comumente se designa por *formação de espectadores*.

Iniciaremos por uma contextualização do teatro no *jogo simbólico* infantil e por uma breve história do teatro para crianças em Portugal, seguindo com particular atenção o estudo de Isabel Alves Costa *O Desejo de Teatro*. A investigação desta autora mostrou-se particularmente útil à nossa, na medida em constitui uma base consistente para equacionar, no tempo presente, a educação para o teatro e para a educação artística em geral a partir da própria atividade teatral, pelo que estará presente ao longo de todo o estudo. Prosseguiremos fazendo um traçado do lugar reservado ao espectador no teatro ao longo dos últimos duzentos anos, procurando sobretudo compreender o papel de co-responsabilização que lhe é proposto no contexto do teatro pós-dramático e como é possível nutrir o *desejo de teatro*. A partir das teses de Umberto Eco, Patrice Pavis e Catherine Bouko, procuraremos ainda mapear as estruturas que estabelecem a relação entre os objetos e os seus leitores – os espetáculos e os espectadores, em particular no quadro do teatro contemporâneo.

Por último, tomaremos como objeto de análise cinco espetáculos portugueses de teatro para crianças: *Sopa Nuvem*, de António Pedro e Caroline Bergeron/ Companhia Caótica (2011), *Tropeçar*, do Teatro do Vestido (2011), *Catabrisa*, criação coletiva de Joana

Providência, Eugénio Roda e Gémeo Luís (2012), *Comer a Língua*, com texto de Regina Guimarães e direção de Catarina Lacerda/ Teatro do Frio (2013), e *A Caminhada dos Elefantes*, de Inês Barahona e Miguel Fragata (2013). Estes cinco espetáculos foram criados pensando em destinatários com aproximadamente 6 a 12 anos, idade que corresponde à entrada plena na vida escolar e por isso de algum modo à formalização do que se entende por conhecimento e por áreas do conhecimento, e interessaram-nos por se posicionarem de forma clara sobre aspetos como:

- o seu *espectador-modelo* (as crianças) e o modo como a ele se dirigem, problematizando a ideia de infância;
- o *teatro para crianças*, centrando-se na dimensão artística e valorizando a formação de espectadores feita a partir da experiência teatral em si mesma e, simultaneamente, recorrendo a estratégias formais comuns ao *teatro para adultos*, e por isso desviando-se de eventuais separações entre *teatro para crianças* e *teatro contemporâneo*;
- o *teatro contemporâneo*, em particular na sua relação com os espectadores, revelando em boa medida que papel atribuem ao teatro hoje, em todo o caso um papel vital.

I. O TEATRO E AS CRIANÇAS

i. O jogo simbólico no desenvolvimento infantil

O *jogo*, genericamente concebido como *atividade lúdica*, foi encarado de modo distinto em diferentes momentos da História e em diferentes culturas. No mundo ocidental, sensivelmente a partir do século XVIII, começaram a estabilizar-se duas concepções ainda hoje relevantes: por um lado, a associação do jogo à manifestação espontânea ou livre das crianças (ideia avançada pelo Romantismo), por outro, a associação do jogo à pedagogia enquanto elemento coadjuvante, de que são exemplo as práticas propostas por Friedrich Froebel, criador do *kindergarten* (jardim-de-infância), que privilegiavam o recurso a jogos e a brinquedos pedagógicos (Kishimoto, 1996: 150-152).

Não vamos alongar-nos sobre o *jogo* de um modo geral, mas deter-nos sobre o *jogo simbólico*, designação proposta por Jean Piaget para nomear a atividade essencialmente desenvolvida entre os 2 e os 6/7 anos pelas crianças, de *faz-de-conta que*, de *como se*, que o autor nomeou como “o apogeu do jogo infantil” (Piaget, Inhelder, 1997: 56) e a que Lev Vygotsky também se referia nos seus estudos como *faz-de-conta*. O *jogo simbólico* manifesta-se de diferentes modos ao longo do desenvolvimento infantil e cumpre funções complexas e de importância vital.

Piaget organizou o desenvolvimento da criança em seis períodos: o período dos reflexos ou montagens hereditárias, até cerca dos 2 meses, o dos primeiros hábitos e percepções, dos 2 aos 9/10 meses, o da inteligência sensório-motora ou prática, dos 9/10 meses aos 18 meses/2 anos, o pré-operatório ou da inteligência intuitiva, dos 2 aos 6/7 anos, o das operações concretas, dos 6/7 aos 11/12 anos, e o das operações abstratas, dos 11/12 anos até à entrada na idade adulta, correspondente à adolescência. (Piaget, 1977: 14) Centrando-nos no período sensivelmente definido entre os 2 e os 12 anos de idade, ou seja entre a fase pré-operatória e a fase das operações concretas, procuraremos identificar de que formas o *jogo simbólico* se manifesta e que papéis ele desempenha.

Assim, e embora Piaget reconheça a presença de atividades de imitação ainda antes de um ano de idade, é verdade que as relaciona exclusivamente com as necessidades específicas do desenvolvimento sensório-motor. Já Philippe Malrieu olha de forma mais ampla estas primeiras formas da imitação, identificando nelas os primórdios do jogo

com a motivação de interpretar o outro e o desejo de estar em relação com ele e não apenas de solucionar problemas de caráter funcional. Nesta fase, a criança tende a repetir situações que lhe foram agradáveis e repete sobretudo ações que provocam reações, muito provavelmente movida pelo “desejo de uma alegria primitivamente proporcionada pela excitação das trocas interpessoais. (...) desejo da exaltação tónica no vaivém entre o sujeito e o outro, e que se alimenta do riso contagiante” (Malrieu, 1996: 180-181).

O *jogo simbólico*, também designado como *jogo de ficção* é apenas um dos aspetos que assume a *função semiótica* ou *simbólica*,⁷ que emerge durante o período pré-operatório, a par da imitação, do desenho, da imagem mental e da linguagem e patenteia evidentes afinidades com a atividade teatral (Piaget, Inhelder, 1997:52-53). Isabel Alves Costa, no seu livro *O Desejo de Teatro – O instinto do jogo teatral como dado antropológico*, estuda o *jogo simbólico* como forma prototeatral – a autora propõe-se analisar o *jogo simbólico* do ponto de vista das “competências teatrais das crianças” (Costa, 2003: 23), que considera instintivas e, na senda de Aristóteles, afirma que “o desejo de teatro” é um desejo elementar de qualquer ser humano (idem: 17).

Com efeito, o *jogo simbólico* é uma atividade de representação que recorre à linguagem, que intervém no *pensamento imaginativo*, e à imagem (ou símbolo), que constitui o seu “instrumento”, neste caso materializada através do corpo e incluindo possivelmente ações com objetos num espaço definido, produzindo novas disposições do real a partir de elementos dele mesmo, e cuja função básica consiste em “satisfazer o eu por uma transformação do real em função dos desejos” (Piaget, 1977: 38).

Através do *jogo simbólico* a criança revive acontecimentos que a interessaram ou impressionaram e cria novas situações, atuando não só sobre questões conscientes mas também inconscientes, como fobias, interesses sexuais ou angústias. O *jogo simbólico* gera um espaço em que a criança consegue estar em controlo das situações e de si mesma, um território em que a sua individualidade emerge de forma livre, através de códigos que ela própria cria e que se podem afastar da linguagem coletiva, que ainda não lhe é, por esta altura, completamente familiar nem confortável. O *jogo simbólico* é

⁷ A *função semiótica* ou *simbólica* consiste em “poder representar alguma coisa (um «significado» qualquer (...)) por meio de um «significante» diferenciado e que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental, gesto simbólico, etc.”. (Piaget, Inhelder, 1997: 51)

por isso uma necessidade estrutural do Eu e da sua relação com os outros e com o mundo:

Obrigada a adaptar-se sem cessar a um mundo social de mais velhos cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico que ela ainda mal compreende, a criança não consegue, como nós, satisfazer as necessidades afectivas e até intelectuais do seu Eu nessas adaptações (...) É portanto indispensável ao seu equilíbrio afectivo e intelectual que possa dispor de um sector de actividade cuja motivação não seja a adaptação ao real, mas sim, pelo contrário, a assimilação do real ao Eu... (Piaget, Inhelder, 1997: 56)

Em casa ou no espaço escolar (creche e infantário) as crianças, sozinhas ou em grupo, iniciam espontaneamente o jogo dramático. É comum que delimitem um espaço *cenográfico*, mas ele pode ser delimitado apenas com recurso ao uso momentâneo dos objetos e às ações de faz-de-conta. Em todo o caso, nesta fase, os espaços mais comuns representados pelas crianças nos seus jogos são espaços do quotidiano – a casa, as lojas, o médico/ o hospital, o cabeleireiro, o jardim, mas também surgem espaços associados a situações fantásticas – a nave espacial, o castelo, a floresta (menos entendida como espaço natural e mais como cenário de aventuras). E, do mesmo modo, as crianças podem assumir papéis *familiares* (pai, mãe, irmão mais velho, etc.), que são os mais frequentes, papéis *funcionais*, também muito comuns e determinados por uma função ou profissão (o médico ou o bombeiro, p. ex.) ou papéis *fantásticos*, como o rei ou o Super-homem (Costa, 2003: 98).

Assumindo papéis diversos, a criança compreende os outros, escolhe os seus modelos, afirma-se nas suas escolhas, vincula-se e alimenta afinidades, o que consolida a noção de coletivo e sustenta o início da sua vida social. Esta evolução dá-se numa articulação íntima entre jogo e linguagem, potenciando o desenvolvimento de diversos modos de comunicação e de relação, dimensão que interessa particularmente a Malrieu. Da mesma forma que este autor relaciona os processos de imitação iniciais com necessidades próprias da socialização e das relações interindividuais, também no que respeita à criação do símbolo, ele coloca a sua causa na “natureza conflitual das relações da criança com as pessoas em geral” (Malrieu, 1996: 211). Estes conflitos são próprios da necessidade de autonomia e de superação e por isso inevitáveis e positivos – deste modo a criação do símbolo surge como o “estabelecer de uma auto-imagem libertadora” (ibidem). Não é por acaso que uma das situações mais frequentes no jogo simbólico é

precisamente a inversão de papéis – a criança tem a liberdade de alternar entre ser p. ex. filho(a) e mãe/ pai ou aluno(a) e professor(a).

Esta representação é verdadeiramente uma linguagem imprescindível para a criança, não só «para exprimir a sua subjectividade intraduzível apenas pela linguagem colectiva», mas para afirmar-se perante si mesma como um outro para além daquele que ela julgava ser, para exprimir a possibilidade de uma mudança. O facto de esta possibilidade não ser realizável e de o jogo ser irrealista em nada altera a sua função: ele é o primeiro projecto architectado pela criança para se tornar outro. (ibidem)

O jogo simbólico assume assim uma importância determinante no equilíbrio das relações do Eu com as várias formas da alteridade, seja a sua própria, apenas em potência ou no domínio da complexidade emocional e comportamental de uma individualidade, seja na relação com os Outros e com os contextos, seja na relação específica com a linguagem e as possibilidades da expressão e da comunicação.

Tomando a noção de desenvolvimento mental proposta por Piaget como referência, que o compara “à montagem de um mecanismo subtil, cujas fases de gradual ajustamento levariam a uma elasticidade e mobilidade das peças tanto maiores quanto maior o seu equilíbrio” (Piaget, 1977: 12), podemos inferir uma das funções essenciais do *jogo simbólico* ou, já agora, avançando no sentido de Isabel Alves Costa, do *jogo teatral*: muscular essa mobilidade, essa elasticidade. Este exercício, que potencia o raciocínio, a linguagem e o imaginário, contribui para a consolidação da autoconfiança e da autonomia, para o desenvolvimento da expressão individual e o domínio das próprias emoções, bem como favorece a sensibilidade estética (Costa, 2003: 340).

ii. O jogo teatral e as crianças

Como é que o *jogo simbólico* se torna *jogo teatral*? Que lugar ocupa e que formas toma este desejo elementar de teatro ao longo da infância e até à adolescência? E qual é neste contexto o papel do adulto?

A investigação realizada por Isabel Alves Costa neste âmbito revelou-se-nos muito útil, por combinar a observação de casos, a recolha de testemunhos e a leitura de textos teóricos. Apesar de as crianças observadas o serem nos anos '90 do século XX e de os

adultos entrevistados terem sido crianças entre os anos '20 e os anos '80, conscientes de que os espetáculos que no capítulo final serão objeto de análise são criações produzidas entre 2011 e 2013, vistos naturalmente por crianças com outros quotidianos, crianças da era do digital, tomaremos ainda assim como relevante muito desse material. Arriscamos afirmar que, apesar das transformações ocorridas em termos sociais e culturais em Portugal nos últimos 30 anos, a relação das crianças com o teatro ainda não terá, no essencial, mudado significativamente, o que temos verificado em discussões sobre este tema com profissionais de diferentes zonas do território português e constatado através da experiência de programação cultural. A nossa escolha prende-se com três motivos: o facto de este ser um dos mais sistemáticos e completos estudos produzidos em Portugal sobre o teatro e as crianças,⁸ o facto de estar centrado em questões da teoria do teatro e não tanto em questões educativas e o facto de se ocupar especificamente da relação entre *fazer* e *ver* teatro.

Isabel Alves Costa identifica, na idade dos 6 aos 12 anos, duas operações distintas relacionadas com o *faz de conta*: o *jogar*, longe dos olhares dos adultos, e o *representar*, para os adultos ou para outras crianças, no fundo, a manifestação simultânea de uma consciência progressiva dos códigos do teatro e de um desejo de “fazer de conta a sério” (Costa, 2003: 293). Isto mesmo comprova um dos testemunhos recolhidos, o de Miguel Falcão:⁹

“Eu achava que o teatro devia ser «levado a sério, feito como deve ser, no sítio certo» e não brincar ou «fazer de conta»...

«Fingir a sério» era mais importante e mais responsável do que «fingir a brincar»” (idem: 242)

Ao transitar do estádio das pré-operações para o estádio das operações concretas, a criança afasta-se do adulto e aproxima-se cada vez mais das outras crianças, dos seus pares. Antes tomada pelo predomínio de uma obediência relativa ao *mais velho*, sujeita ao reconhecimento de determinada autoridade intocável e inquestionável, a criança desabrocha para a valorização do respeito mútuo e da reciprocidade, e passa de um

⁸ O outro é o de Glória Bastos, mas centrado na literatura dramática.

⁹ Miguel Falcão, um dos entrevistados por Isabel Alves Costa, é professor e ator num grupo de teatro amador.

estado de *centramento* nas ações do eu, que lhe servem de referente exclusivo, para um estado de articulação entre a individualidade, o outro e o coletivo, de coordenação e de cooperação efetivas (Piaget, Inhelder, 1997: 115-116).

Progressivamente, a criança substituirá o jogo simbólico pelos *jogos de regras* e por *jogos de construção* cada vez mais complexos e vocacionados para a resolução de problemas. Isto não significa no entanto, que a criança deixe de ser capaz de *jogar*, no sentido de *fazer de conta*; simplesmente estes jogos tomam um carácter simultaneamente mais *sério* e complexo – “em que uma vontade de *verosimilhança* e de *imitação exacta do real* assumem maior importância” (Costa, 2003: 217), e mais *maleável* – a criança entra e sai do jogo com maior facilidade. Cada vez mais exímia nos seus jogos de ficção, analisando nas sucessivas repetições as regras de relacionamento entre as figuras, a espacialidade, a temporalidade, o plano e a crítica do plano dos acontecimentos, a criança domina cada vez melhor não só o conteúdo do jogo, mas também, e sobretudo, o seu estilo.

Se estes jogos não variam muito na estrutura nem nos temas – brincar “aos *pais e às mães*, ao *homem e mulher*, às *bonecas*, aos *médicos*, à *missa*, aos *polícias e ladrões*” (Costa, 2003: 217), com o passar do tempo começam a surgir novos temas, menos vinculados ao quotidiano – os *esconderijos*, as *línguas inventadas* e os *clubes*, organizados segundo códigos muito rígidos que o grupo todo tem de respeitar. Gera-se um forte sentimento de propriedade sobre os lugares e sobre as situações, tal como um cada vez mais forte sentido de pertença ao grupo, que se organiza através dos referidos códigos (idem: 215). O jogo passa a ser realizado num lugar à parte e, agora mais do que nunca, adquire a dimensão de uma prova, mesmo de um ritual, em que a criança procura testar os seus limites e os limites das regras impostas pelos adultos, no quadro de uma grande cumplicidade com os restantes jogadores/ crianças.

Ao mesmo tempo, com a entrada para o 1º ciclo, para “a escola”, a figura do adulto muda radicalmente. Enquanto o educador de infância estava mais próximo de um “companheiro de jogo” e tinha como papel promovê-lo, no professor a criança encontra o adulto que tem que ensinar. As próprias crianças têm esta expectativa, pois estão na escola para “*saber coisas como os grandes*; estão na escola para *trabalhar*”. (idem: 213), mas também é verdade que a criança espera, mais do que nunca, que o adulto respeite o seu *espaço de jogo*, não quebrando a ilusão, as *convenções* por ela propostas ou mesmo dispondo-se a ser espectador do seu *teatro*.

Diz Jean Château: “Se o prazer moral do jogo é um prazer que tem a ver com o mostrar-se grande, é natural que a criança procure um público a quem poderá mostrar que «faz como as pessoas crescidas»”. (Château *apud* Costa, 2003: 242)¹⁰ Na verdade, crescido ou miúdo, a criança começa a procurar espectadores, como revela Jean-Paul Sartre:

(...) eu concebia e representava várias peças. Inicialmente na casa de banho do nosso apartamento (...) Depois, pouco a pouco, fui-me aventurando e levava os fantoches para os jardins do Luxemburgo (...) Transformava aquilo num pequeno palco bastante aceitável. Mexia-os e punha-me a falar alto, como que a falar só para mim. Mas sabia o que iria acontecer (...) as crianças interrompiam as suas brincadeiras e ficavam a ver com atenção aquele espectáculo gratuito. (Sartre, 1995: 320-322)¹¹

A par desta necessidade de *representar* desenvolve-se uma consciência cada vez maior da *convenção teatral*, a criança torna-se mais cuidadosa com a sua performance, apurando o gosto pela maquilhagem, pelos figurinos e pelo uso das palavras. É a partir dos 6/7 anos que a criança brinca com maior frequência *aos teatros* ou *aos circos*:

“Quando ficávamos de férias esvaziávamos as nossas escritaninhas que passavam a ser as sedes respectivas das nossas Companhias.

Mobilávamo-las com móveis feitos de rolhas, cartolinas, etc. Os personagens eram bonecos. Bonecos pequeninos que eram os actores das nossas companhias. (...)

Quando as nossas férias acabavam, desmanchavam-se as salas das Companhias e a actividade de criação das peças cessava. Nas próximas férias continuava.” (testemunho de Graça Costa¹² *in* Costa, 2003: 231)

Da análise de vários testemunhos sobre a atividade de *brincar aos teatros*, Isabel Alves Costa regista um conjunto de aspetos elucidativos sobre a relação das crianças com a *representação*, que na nossa experiência de programação cultural temos também confirmado: o prazer da *responsabilidade*, do *trabalho coletivo* e de *se sentir empenhado*, a *busca de dificuldades* e a satisfação de *ultrapassar as limitações*, o prazer da *exigência do público* e o *fascínio pelo palco*, espaço “misterioso, mágico e sagrado”,

¹⁰ A citação original encontra-se em Château, Jean, *Le Jeu de l'Enfant – Introduction à la pédagogie*, Paris, Editions Librairie Philosophique J. Vrin, 1946, p. 54.

¹¹ Sartre, Jean-Paul, *Carnets de la Drôle de Guerre*, Paris, Gallimard, 1995. Sartre é uma das figuras ligadas ao teatro a cujos documentos Isabel Alves Costa recorreu, tal como Jean Cocteau ou Peter Brook.

¹² Graça Costa, uma das entrevistadas por Isabel Alves Costa, é animadora cultural.

o gosto pela *subversão* e a convivência de sentimentos antagônicos mas igualmente excitantes como o *medo* e o *prazer* (Costa, 2003: 281).

iii. O teatro visto pelas crianças

A investigação realizada por Isabel Alves Costa cria um paralelo entre o *jogo simbólico* e o *jogo teatral* que nos parece particularmente útil. O recuo até à infância dos *jogos de faz-de-conta* estabelece uma base pertinente para compreender melhor que tipo de relação os espetáculos de teatro podem ambicionar construir com o pequeno público a que se destinam e de desmontar alguns dos equívocos que grassam sobre “o que querem as crianças quando vão ao teatro”.

Na linha do já expresso por Aristóteles na sua *Poética*, Isabel Alves Costa afirma que são indissociáveis a ação de *representar* e a ação de *ver representar*, com o que concordamos:

“Sendo verdade que o desejo de teatro se manifesta por um fazer, não é menos verdade que se manifesta também por um ver.” (Costa, 2003: 249)

Mesmo no auge do jogo simbólico, apesar de a criança se mostrar particularmente imersa no faz-de-conta, não podemos omitir que o seu estado se aproxima consideravelmente da situação do ator em contracena, que é sempre, simultaneamente, ator e espectador. Tal como o ator representa de acordo com aquilo que observa, com aquilo que está a acontecer no momento, também a criança *joga vendo jogar*. Para que o jogo possa “desenvolver-se com coerência, é necessário que cada jogador seja um espectador atento do jogo do outro” (idem: 179).

No caso destes jogos, os espectadores poderão ser crianças ou adultos e são-no de forma mais ou menos espontânea – não é comum as crianças até aos 6 anos pedirem para vermos os seus jogos de faz-de-conta, mas antes para jogarmos com elas. Mais adiante, a partir dos 6/7 anos, as crianças tratam a questão do espectador com intencionalidade e tanto podem preparar um “teatro” para outras crianças como para os adultos. Quando jogam, no entanto, como já vimos, têm tendência para estar recolhidas ou porque estão em preparativos para a apresentação “do espetáculo” ou porque nesta fase preferem

jogos secretos a que apenas um grupo restrito, outras crianças – seus pares, tem acesso. Neste período, as crianças tornam-se muito exigentes e críticas, mais sérias em relação ao *jogo*, não só quando representam, mas também quando assistem a representações.

Neste ponto, interessa recordar que cada vez mais cedo o teatro entra na vida das crianças no universo organizado da vida escolar: nas creches e nos infantários as crianças são já protagonistas e espectadoras de espetáculos teatrais. Em Portugal, com o alargamento do ensino pré-escolar e das creches, quer isto dizer que cada vez mais cedo cada vez mais crianças são colocadas em posição de *representar* para outros, especialmente para adultos, sendo a prática comum escrita e direção serem feitas pelos adultos.

“A maneira como cada um de nós descobriu o teatro parece ter uma importância considerável sobre o futuro do nosso *desejo de teatro*.” (idem: 249)

A introdução ao *ver teatro* é habitualmente feita por adultos, familiares ou professores, geralmente, amigos mais velhos, pontualmente. São de suma importância estes mediadores, pois depende deles a escolha dos objetos a ver e do contexto em que eles serão fruídos. Os testemunhos registados por Isabel Alves Costa¹³ dão conta de algumas primeiras impressões no encontro com o teatro dignas de registo, exprimindo preconceitos e encantamentos. Essas declarações correspondem a um tempo em que a descoberta do teatro profissional, do teatro enquanto forma de arte, era geralmente feita sem o enquadramento atual da *programação de teatro para crianças*, ao contrário de hoje. Então, a produção profissional específica para crianças existia em menor quantidade e era mais frequentemente as crianças chegarem ao teatro pelos espetáculos destinados a adultos ou a toda a família.

Na Beira Baixa, Luís Lucas¹⁴ fugiu uma noite de casa da avó para ver o teatro que sabia se representava nessa noite; ao chegar a casa foi repreendido e retorquiu que tinha estado “num espaço mágico, num teatro com artistas de carne e osso.” Em Lisboa, Raul Solnado descobriu o teatro com o pai, que era bombeiro, e podia nessa qualidade assistir a espetáculos. Nele formou-se um gosto particular pela comédia porque: “As pessoas

¹³ Recorde-se que a autora não só registou vários testemunhos junto de um grupo por si definido, como é o caso de Luís Lucas, como recolheu declarações de figuras públicas em diários e entrevistas.

¹⁴ Luís Lucas é ator e foi um dos entrevistados por Isabel Alves Costa.

riam-se, o meu pai ria imenso, e eu ria porque todos riam.” José Caldas,¹⁵ originário do Brasil, descobriu o teatro com a avó, numa Folia de Reis em Minas Gerais, situação mais próxima de um ritual: “vinham eles com seus chapéus enfeitados de fitas, as camisas e calças de chita, cheias de flores, pouco masculinas, e no entanto não havia censura no ar.” (idem: 296-297). Ou o caso singular de Teresa Lima,¹⁶ de famílias burguesas do Porto, para quem o teatro “pertencia ao mundo dos cochichos” e “as atrizes eram «amigas» dos primos boémios” (idem: 402).

De facto, a situação atual mudou muito. Há mais de vinte anos que em Portugal se faz um investimento continuado na programação de teatro para crianças, sem que muitas vezes os frutos sejam os desejados, como bem assinalou Isabel Alves Costa (idem: 299). O reconhecimento da importância do teatro na vida das crianças e o efetivo aumento da presença do teatro na infância continua a não ser proporcional ao desejado aumento de públicos.

O reconhecimento da especificidade do teatro para crianças, embora trouxesse mais oportunidades de criação e de difusão destes espetáculos, conduziu também ao aumento de situações em que o teatro deixou de ser mágico para estar mais próximo da animação sociocultural. Progressivamente, com a maior influência da televisão e a generalização da ideia de que as crianças precisam de ritmo e cor, pouco texto e muita ação para estarem atentas, os espetáculos tornaram-se curtos, musicais, com muitas “brincadeiras” e muita participação do público. Ao mesmo tempo, as crianças enquanto espectadoras vêm-se maioritariamente reunidas em grupos organizados que assistem a espetáculos em horários específicos, numa plateia quase exclusivamente infantil (idem: 299-300). Em paralelo, a *escola para todos*, após um período de grande experimentação nos anos ’70, tornou-se cada vez mais estruturada e normativa – a par da definição das “leituras obrigatórias” vieram as dramatizações desses textos e o ressurgimento de um teatro *ao serviço* da educação.

António Torrado, citado no estudo de Isabel Alves Costa, conta como, apesar das suas tentativas pessoais para fomentar nos filhos o mesmo gosto pelo teatro que ele próprio cultivava, não foi bem sucedido até os levar a assistir a um espetáculo para adultos. O

¹⁵ José Caldas é um ator, encenador e pedagogo, originário do Brasil, que vive em Portugal desde 1974. Foi um dos entrevistados por Isabel Alves Costa.

¹⁶ Atriz e professora de voz, uma das entrevistadas de Isabel Alves Costa.

mesmo António Torrado, conhecido como escritor para a infância e autor de inúmeras peças para crianças, critica a vulgarização da ideia de um teatro para crianças itinerante, já que as companhias tendem a sair dos teatros para se apresentarem nas escolas, muitas vezes em cantinas e salas polivalentes, em espaços pouco adequados. E acrescenta: “apenas a opulência do acto teatral, com todos os seus meios, poderá proporcionar ao jovem espectador um encantamento inesquecível.” (Torrado *apud* Costa, 2003: 299-300)¹⁷

Não concordamos que os espetáculos para crianças se devam cingir ao espaço formal do teatro ou que haja necessidade de que o teatro se manifeste em opulência. São opulentas as criações de Filipe la Feria a que milhares de crianças assistem, mas elas representam apenas um certo tipo de teatro, ligado a uma *cultura do espetáculo*. *A Menina do Mar*, espetáculo de pequeno formato de Leonor Barata, é um momento particularmente marcante de teatro/ dança, já que com recurso apenas a um livro e uma cadeira a atriz/ bailarina consegue materializar diante dos nossos olhos a célebre narrativa de Sophia de Mello Breyner, em que um rapaz e uma menina do mar que vivem em mundos diferentes travam amizade.¹⁸

O que parece aqui pesar na forma como se desenvolveram as práticas de teatro para a infância é a tendência para obliterar no contacto com o teatro a dimensão ritual que lhe é característica, impossibilitando a criança de viver um trânsito, entre o mundo real e o mundo imaginário, entre o seu mundo e o mundo dos adultos. Por outro lado, o facto de as crianças acederem ao teatro quase exclusivamente em contexto escolar confirma dois aspetos muito significativos: que o teatro não faz parte das práticas sociais do mundo dos crescidos (em particular, dos pais), a que qualquer criança aspira fazer parte e, se pensarmos que a maioria das escolhas feitas pelos professores se prende com matérias do currículo, que nas crianças fica a imagem de um teatro que é instrutivo e serve para comunicar. Onde estariam, portanto, a dimensão coletiva do teatro e o prazer do teatro? Onde estaria a possibilidade da contradição e do paradoxo que o próprio jogo simbólico considera?

¹⁷ Isabel Alves Costa não cita a fonte, mas refere apenas que o texto lhe foi cedido por António Torrado.

¹⁸ *A Menina do Mar* é um dos contos para a infância mais conhecidos de Sophia de Mello Breyner Andresen, o primeiro do género publicado pela autora, em 1958, e é atualmente leitura recomendada pelo Plano Nacional de Leitura para o 5º ano de escolaridade. O espetáculo/ oficina homónimo foi criado por Leonor Barata a convite de Madalena Victorino, no âmbito da exposição *Das Histórias Nascem Histórias*, concebida por Fernanda Fragateiro sobre o universo literário de Sophia de Mello Breyner Andresen, para o CPA – Centro de Pedagogia e Animação/ CCB, em 2003.

No seu testemunho sobre as primeiras idas ao teatro, António Torrado partilha: “Afinal noite e dia podiam coexistir.” (Torrado *apud* Costa, 2003: 310) E Costa Ferreira,¹⁹ cujas memórias Isabel Alves Costa também refere, conta como ao ver no Teatro São Carlos com o pai a representação de *A Casa da Boneca*, de Ibsen, este teve oportunidade de lhe explicar, perante a preocupação da criança com os filhos de Nora quando na cena final ela abandona a casa de família, que: “O que se está a passar ali é a fingir. (...) Mas aquilo que ela fingiu pode acontecer.” (Ferreira *apud* Costa, 2003: 307)²⁰ E prossegue:

O mundo tornou-se assim maior aos meus olhos. A gente crescida também fingia como eu. Fingia outras coisas, mas também brincava a tornar verdade aquilo que não era verdade. O Teatro era o quintal dos brinquedos daquela gente e, daí em diante, eu passaria a gostar que os outros deixassem de fazer o que estavam a fazer para me verem brincar. (idem: 308)

Assim, impõe-se tomar em consideração que, se o contacto das crianças com o *teatro para crianças* é mediado por adultos, é necessário identificar que teatro estes lhes dão a ver. Estas escolhas, obviamente, não exprimem apenas convicções sobre o que é, ou pode ser, o teatro, mas também, sobre o que é, ou pode ser, a infância. Vejamos o que nos revela a curta história do teatro para crianças em Portugal.

iv. O teatro para crianças em Portugal

Iniciaremos este curto traçado histórico no ponto em que se identifica claramente um conjunto de relações específicas e continuadas entre o teatro e as crianças, ou seja, no final do século XIX. Como referido anteriormente, a relação entre educação e infância ganhou um relevo particular no século XIX. A ascensão progressiva das classes médias desembocaria, entre outros aspetos, numa centralidade da criança no seio da família: sobre ela recaíam vários investimentos, nomeadamente o educativo, enquanto garante do futuro e da “consolidação do ideal burguês”. Se em épocas anteriores o teatro já havia sido reconhecido como “um grande meio de civilização”, utilizando a famosa

¹⁹ Ator, encenador e dramaturgo português.

²⁰ Ferreira, Costa, *Uma Casa com Janelas para Dentro*, Lisboa, INCM/ SPA, 1985, p. 34.

expressão de Almeida Garrett,²¹ sob a influência do republicanismo, o teatro, tal como a escola e o livro, seria tomado como instrumento fundamental da educação cívica.

Neste período o teatro para a infância tinha a instrução num plano central. O reportório era bastante uniforme e desenvolvia-se em torno de dilemas relativos à conduta das crianças dentro do seu universo social – obediência, honestidade, caridade, educação –, um teatro de pendor realista cujo objetivo era consolidar uma boa formação moral e, no caso da República, também exaltar os valores patrióticos. Pode mesmo encontrar-se, em alguns documentos da época²², a condenação da fantasia aplicada ao teatro infantil, por se acreditar que não servia aquele fim essencial embora, à semelhança de outros países europeus, se tenha assistido em Portugal, entre o final do século XIX e o início do século XX, à valorização da literatura tradicional (Bastos, 2006: 69).

Privilegiavam-se estratégias de identificação entre personagens, atores e público - eram peças escritas por adultos para ser representadas por crianças, para um público maioritariamente de crianças, no âmbito de ocasiões sociais ou das atividades escolares. Também os protagonistas eram crianças e as personagens secundárias adultos ligados ao seu universo social, ora à família, no caso do período pré-republicano, ora à escola, durante a I República. A base das peças era quase sempre um confronto entre o “bom exemplo” e o “mau exemplo”, passando-se ao longo da ação de uma aparente dicotomia para uma harmonização dos pontos de vista – os pequenos protagonistas destes dilemas quotidianos mostravam-se desde o início moralmente conscientes dos conflitos e concluíam o drama invariavelmente do lado da razão, da verdade.

Apesar de as peças não apresentarem um notável valor literário nem uma relação próxima da encenação, recorrendo maioritariamente a sucessões de quadros bastante estáticos, há referências de incentivo à prestação dos pequenos atores olhada enquanto instrutiva, por exemplo o desenvolvimento da “boa dicção” ou do desembaraço em “falar em público” “adquirindo maneiras de sociedade”. Estamos perante um

²¹ A expressão completa de Almeida Garrett é “O teatro é um grande meio de civilização, mas não prospera onde a não há.” e está integrada na introdução a *Um Auto de Gil Vicente*, peça deste autor representada pela primeira vez em Lisboa, em 1838, e publicada em 1841.

²² Outros exemplos são citados por Glória Bastos, mas transcreve-se o seguinte por ser um dos mais explícitos, da autoria de Adolfo Lima, publicado no periódico *Alma Feminina*:

É a ignorância das realidades da vida, a falta de senso estético e de amor à Natureza, a míngua de conhecimentos científicos, da psicologia infantil ou adolescente (...) que levam certos literatos a defenderem e a julgarem *boa literatura* os vulgares e insossos *contos de fadas*, e as imbecilidades denominadas *lendas e milagres*, etc. (“Literatura Infantil”, nº5, Set./Out. 1928).

predomínio do *teatro infantil representado por crianças*, seja no espaço educativo seja no espaço do entretenimento (idem: 54).²³

Paradoxalmente, a par do teatro empenhado na educação, existiram em Lisboa duas companhias em que as crianças eram atores profissionais, assalariados, e se apresentavam no espaço comercial. Uma, era o Teatro do Infante, que existiu na viragem do século, e no qual se podiam ver crianças-atores representando um repertório de carácter mais fantasioso, para crianças. Outra, o Teatro do Rocio, que existiu entre 1909 e 1915, era uma espécie de teatro de revista ou opereta totalmente representado por crianças, com textos e encenações de adultos, para um público adulto. Estas companhias foram tão apreciadas quanto criticadas e, segundo documenta Teresa Duarte no seu livro *Teatro para Crianças Teatro para Todos*, eram comuns à época quer pelo território europeu quer pelo território americano (Duarte, 2013: 43).

Neste contexto, devem destacar-se em Portugal alguns nomes. Rita Chiappe Cadet, primeira dramaturga portuguesa conhecida, lançou a coleção *O Teatro para Crianças*, entre 1883 e 1885, com um repertório de peças que se destinavam à representação pelas crianças em festas familiares ou escolares, e estavam claramente ligadas a uma “boa sociedade” burguesa. Adolfo Lima era, juntamente com César Porto, o grande defensor do “verdadeiro” teatro infantil, que seria, segundo ele, o realizado dentro da escola pelas próprias crianças, servindo-lhes como “lição de educação social e artística” (Bastos, 2006: 49) – de facto, durante a I República, publicaram-se várias dezenas de peças destinadas à representação escolar.

Adolfo Lima foi ainda responsável, juntamente com César Porto, por uma peça excecional neste contexto bastante moralista e realista, adaptando de forma inusitada o conto tradicional “A Cigarra e a Formiga” – nesta versão, a Formiga surge associada a valores materialistas, enquanto a Cigarra representa os valores aos quais os homens devem aspirar – a beleza, a poesia e a arte, invertendo assim os termos habituais desta fábula.

Na passagem da I República para o Estado Novo, um novo fenómeno teve lugar. Apesar de o teatro escolar continuar a ter um espaço próprio, cumprindo a ação pedagógica que

²³ Estas qualidades do teatro feito por crianças enquanto forma de completar a instrução e a integração na sociedade vêm impressas na contracapa da colecção *O Teatro para Crianças*, de Rita Chiappe Cadet, adiante referido.

lhe era destinada numa escola que se pretendia que contribuísse para formar cidadãos ordeiros e disciplinados, foi no âmbito do teatro profissional que se desenvolveu a maioria da criação teatral para crianças dessa época, inclusive com uma produção significativa de textos, e passámos a estar em presença de uma preponderância do *teatro infantil representado por adultos*.

O Teatro Nacional D. Maria II, sob a direção da Cia. Amélia Rey Colaço/ Robles Monteiro, entre 1935 e 1964, o Teatro da Mocidade, entre 1948 e 1958, e o Teatro do Gerifalto, procedente do anterior, entre 1956 e 1973, foram os protagonistas deste período e, apesar de estarmos face a um teatro com severas limitações devido à censura ou diretamente afeto ao regime, a qualidade dos textos e das interpretações melhorou significativamente, podendo encontrar-se nas equipas artísticas alguns nomes de relevo da época, tais como Lucien Donnat (compositor), Pedro Lemos (ator e encenador) ou Maria Barroso (atriz), no Nacional, e Francisco Nicholson (dramaturgo e ator), Rui Mendes (atores) ou Natália Correia (escritora), além do próprio António Manuel Couto Viana, no Teatro da Mocidade e no Teatro do Gerifalto.

A ficção dramática privilegiava, tal como no período anterior, a ligação com a realidade (ou com uma certa versão da realidade), bem como se registava uma predominância de certos temas: a escola enquanto baluarte da verdade, a pátria e os valores a ela associados, tais como a ligação à terra e a exaltação de heróis nacionais, a beleza da pátria e a grandeza do passado histórico. Predominava uma clara orientação para a transmissão e manutenção de verdades imutáveis e um fechamento a outras eventuais referências, culturas e modos de pensar. Os temas dominantes eram sugeridos como temas universais, de todos os tempos, reforçando a imobilidade das ideias.

A pobreza, tal como no anterior período, era um tópico presente, mas não surgia questionada nas suas razões mais profundas, antes se associava a características como o asseio, a educação e a humildade, enfatizando o valor da resignação. A educação, neste contexto, em vez de ser uma possibilidade de ascensão social era encarada como um dever a cumprir e os desejos de eventual mobilidade social eram mesmo criticados. Os acontecimentos, desenvolvidos de forma maniqueísta, em que os “maus” faziam um percurso de progressão para o bem, enfatizavam a coesão social e impunham o discurso coletivo sobre o individual.

Neste período assistiu-se a uma espécie de institucionalização do teatro infantil, já que ele se tornou uma ferramenta de propaganda política, com “uma forte componente de

doutrinação, moral e social” (Bastos, 2006: 221). Em muito menor número surgiram algumas obras com preocupações de ordem social e política não vinculadas ao sistema dominante mas, como resultado da censura, poucas destas produções foram a palco. Essencialmente desenvolveu-se um teatro com preocupações pedagógicas, tomando-o como instrumento didático ao serviço de outras disciplinas e não o libertando para o papel que o teatro poderia em si mesmo encerrar. Do mesmo modo, as tendências do teatro para adultos nessa época, embora o país, muito fechado, não participasse em tempo real das revoluções estéticas do século XX, foram encontrando o seu lugar, nomeadamente no teatro universitário e no teatro amador, ao passo que no teatro para a infância esses sinais de inovação são escassos, o que revela uma forma particularmente limitada de o encarar.

É necessário, neste contexto, distinguir entre aquilo que foi a produção do Teatro Nacional D. Maria II e a produção das outras duas companhias supra referidas. De notar aliás que a dianteira na produção de peças para crianças foi dada pelo Nacional, que anuncia para a temporada de 1935 o intuito de passar a integrá-las no seu programa. A qualidade da dramaturgia, das interpretações, da composição musical e da encenação, quase sempre da responsabilidade de Pedro Lemos, é de destacar e encontra-se reconhecida pela imprensa da época, desde *O Século* à *Seara Nova*.²⁴

A partir de 25 de abril de 1974 o sentido é o da abertura e dá-se um crescimento exponencial do teatro infantil, tal como aconteceu no campo da literatura. O discurso unívoco e “prescritivo” do Estado Novo deu lugar a uma multiplicidade de vozes e, do ponto de vista estético, vingou a exploração de novos recursos, quer ao nível da linguagem quer ao nível dos dispositivos cénicos. Foi nesta fase que se deu uma transformação determinante, de uma preponderância da representação do real em prol de uma representação do mundo a partir da fantasia, desenvolvendo o espaço interpretativo dos espectadores.

²⁴ Transcreve-se, pela sua pertinência, parte da notícia publicada no jornal *O Século* sobre o programa de teatro infantil do Nacional:

A empresa do Nacional vai lançar-se numa iniciativa muito curiosa e muito útil – vai criar, com segurança e intenção de continuidade, o espectáculo teatral para crianças. Diverti-las, instruindo-as, entretê-las com quadros cénicos de cuidado arranjo e boa representação, sem perder de vista um constante objectivo de educação moral, é uma missão delicada e necessária, que corresponde a uma ideia cultural do maior interesse. (*O Século*, 18 de Dezembro de 1935.)

As narrativas lineares e o enquadramento mais naturalista vão ser substituídos por uma diversidade de recursos que exigirão do público maior empenho no acesso aos espetáculos e aos sentidos que eles encerram, mas finalmente o teatro para crianças conhecerá uma atualização estética e estará na linha da frente da experimentação teatral. A apresentação de ações paralelas, o recurso ao “teatro dentro do teatro”, a desmontagem da ilusão teatral e a interpelação direta do público foram alguns dos novos recursos mais significativos na configuração de uma nova complexidade e densidade da produção teatral para a infância, proporcionando um contacto mais pleno com o potencial da linguagem teatral. Mas também o humor e um trabalho minucioso sobre a linguagem, estendendo o léxico, desconstruindo-a e questionando-a, colocando-a mesmo como subtema em algumas peças, ligada à ideia de construção de um mundo novo.

Um dos grandes temas passou a ser a “construção da identidade”, contrastando com a anulação do indivíduo em relação à ordem social que no período anterior vigorava, bem como, sobretudo nos textos de Manuel António Pina, a exploração recorrente do binómio identidade/ alteridade. Por outro lado, os temas sociais estiveram durante muito tempo ligados, sobretudo, aos valores da liberdade e da tolerância, bem como a uma crítica transversal da sociedade industrial, centrada principalmente na valorização da necessidade de viver em harmonia com a natureza.

O teatro na escola conheceu duas realidades paralelas e complementares. Por um lado, foi introduzida nos currículos das Escolas do (então) Magistério a disciplina de Movimento e Drama, pelo que a formação dos professores passaria a integrar a expressão dramática, assinalando a sua importância na formação psicossocial dos indivíduos. Por outro lado, vários artistas e companhias se interessaram por, a par da criação de espetáculos, fazer formação de professores e de animadores socioculturais, caso de João Mota, de José Caldas ou do Centro Dramático de Évora através da Unidade-Infância.

Durante os anos ‘70 e ‘80 surgiram várias companhias que se dedicaram exclusivamente à criação teatral para a infância e outras que, embora não de forma exclusiva, se interessaram por este público, consolidando propostas estéticas características que influenciariam novas gerações de criadores e deixando, em alguns casos, reflexões pertinentes sobre este campo de trabalho.

O Teatro O Bando, criado em 1974,²⁵ é um caso notável, com um percurso de 40 anos de produção ininterrupta e de qualidade assinalável, conhecido por privilegiar a “aliança entre o real e o simbólico”, por incluir no reportório temas ditos inadequados para a infância, como a morte, ou pela adaptação de textos não dramáticos e pela criação coletiva. O Bando teve um percurso inicial nómada e dedicou-se largamente ao trabalho junto de comunidades várias, pelo que a sua ideia de trabalho para a infância é mais próxima de um “teatro para todos os públicos”.

Um outro caso relevante, embora mais irregular no percurso, é o do encenador, ator e pedagogo José Caldas, que traz como marca um interesse por temas do universo popular, ora português, ora brasileiro, e uma dimensão ritualista. José Caldas colabora desde 1974 até aos dias de hoje com diversas companhias de teatro, tais como o Centro Cultural de Évora, o Teatro de Animação de Setúbal, o Teatro Experimental de Cascais, o Teatro Art’Imagem ou a Escola da Noite, bem como esteve ligado ao Centro Português de Teatro para a Infância e Juventude e faz parte da ATINJ - Associação de Teatro para Infância e Juventude, que substituiu aquele nos anos ‘90.

Em Lisboa, a Comuna (1972), que hoje apenas pontualmente inclui no seu programa peças para crianças, conta no reportório inicial com dois espetáculos importantes neste novo ciclo de criação para a infância: *Bão* (1975) e *As Viagens Fabulosas de Simão e Zacarias* (1978), por serem representativos de um novo tipo de peças que passam a requerer a participação ativa dos pequenos espectadores, precisamente valorizando a dimensão de *jogo* entre cena e plateia. Ainda em Lisboa, surgiram o TIL – Teatro Infantil de Lisboa (1976), que investiu num teatro musical, em boa parte baseado na adaptação de contos tradicionais, os Papa-léguas (1976) e o Teatro Joana (1978), que ainda mantêm atividade, apenas para referir alguns exemplos de maior importância e com atividade continuada.

No Porto, a companhia Pé de Vento (1977), cujos textos levados à cena são maioritariamente de Manuel António Pina, mas também de Teresa Rita Lopes, Álvaro Magalhães e adaptações de textos de Oscar Wilde, entre outros, tornou-se igualmente um marco pela valorização da palavra poética e pela abertura e complexidade temática, e colocou a cena portuense no mapa deste novo trajeto. O Teatro Art’Imagem (1981), tal como a Pé de Vento sediado no Porto, tornou-se particularmente relevante enquanto

²⁵ Relativamente às companhias referidas daqui em diante, optou-se por indicar o ano da sua criação entre parêntesis.

responsável pelo emblemático Fazer a Festa, um dos festivais de teatro mais antigos do país,²⁶ cuja maior fatia da programação se destina à infância e juventude.

Dois autores devem ser particularmente referenciados neste movimento: António Torrado e Manuel António Pina, a quem Teresa Duarte e Glória Bastos dedicam, respetivamente, um capítulo dos seus livros sobre o teatro para crianças em Portugal.

Se num primeiro momento a produção de textos dramáticos e a produção de espetáculos explodem a par, a partir dos anos '90 assistimos a uma diminuição dos textos dramáticos originais e ao recurso a outras fontes para criação dos espetáculos – improvisações, textos não dramáticos, contos tradicionais, imagens, bem como à introdução de outras linguagens em cena, como o vídeo e a dança. O teatro escolar continuou a desempenhar o seu papel, nem sempre de mão dada com o teatro profissional, mas com a inclusão de alguns textos dramáticos nos programas de Português e com a introdução da disciplina de Expressão Dramática, sob diferentes designações e com cargas horárias diversas, em vários ciclos de ensino, deram-se alguns passos em frente.

Mais tarde, entre o final da década de '90 e o início dos anos 2000, com o aparecimento de novos ou recuperados teatros e cineteatros pelo país e a diversidade de pequenos festivais, tornou-se possível dotar muitas cidades do território com condições para apresentar ao jovem público uma variedade considerável de produções teatrais. A par do desenvolvimento das infraestruturas houve um aumento paralelo da circulação de espetáculos de cariz comercial, alguns dos quais pouco inovadores mas muito populares, e da difusão de produções de grande qualidade, muitas delas resultantes de coproduções entre teatros de diferentes cidades. Neste âmbito, o CPA – Centro de Pedagogia e Animação do CCB, dirigido por Madalena Victorino entre 1996 e 2008, tornou-se uma referência e contribuiu para a gestação de uma nova geração de artistas e programadores a trabalhar na área das artes performativas para a infância. A inclusão no programa de uma assinalável quantidade de espetáculos da melhor cena europeia serviu sem dúvida de escola a muitos criadores, na impossibilidade, na maioria dos casos, de circularem com os seus próprios espetáculos e poderem experienciar *in loco* o fervilhar da criação teatral para crianças noutros países.

²⁶ O Fazer a Festa existe desde 1981, mesmo ano de criação da companhia Teatro Art'Imagem.

A grande mudança que se verificou após o 25 de abril está essencialmente na criação de um produto cultural menos protetor e mais inovador face aos seus destinatários, o que configura “um novo itinerário de formação literária e teatral (...) para a infância e juventude” (Bastos, 2006: 308), e pela libertação do teatro para assumir a sua natureza artística. Os melhores exemplos de criação teatral para crianças da atualidade aproximam-se desta linha e incluem propostas de artistas que se especializaram em pensar neste público específico bem como propostas de alguns criadores mais conotados com públicos adultos, mas que pontualmente fazem incursões neste universo. Podíamos citar, apenas para dar alguns exemplos, *Vassilissa* ou *Grão-de-bico*, do Teatro O Bando, *Hamlet sou eu*, do Teatro Praga, *Uma Aventura no Espaço*, do Teatro de Ferro, *Catabrisa*, de Joana Providência, *Sopa Nuvem*, de António Pedro e Caroline Bergeron, *Tropeçar*, do Teatro do Vestido, *Comer a Língua*, de Regina Guimarães, com encenação de Catarina Lacerda (Teatro do Frio), ou *A Caminhada dos Elefantes*, de Inês Barahona e Miguel Fragata.

Paralelamente, convivemos, no entanto, com exemplos que prolongam paradigmas de outras épocas, seja quanto aos temas e modelos sociais apresentados, seja do ponto de vista estético. A nível profissional ou amador, abundam as peças de teatro para público escolar que se limitam a dar resposta direta a conteúdos curriculares, recorrendo ao teatro como ferramenta pedagógica inovadora quando falham outras estratégias e esquecendo que esta solução, com mais de cem anos, é pouco representativa quer da evolução do teatro quer da evolução da pedagogia. É também o caso da maioria das produções comerciais que, recorrendo a adaptações de clássicos da tradição oral ou da literatura infantil enquanto estratégia de sedução, reproduzem visões muitas vezes moralistas e obsoletas da sociedade.

II. O TEATRO E OS ESPECTADORES

i. O apelo ao espectador

O papel do espectador não foi sempre tido como central ao longo da história do teatro; pelo contrário, ele foi um dos objetos sobre os quais menos se manifestou a teoria teatral, em detrimento da *fabula* ou do trabalho do ator. No entanto, desde o século XVIII, o *espectador* passou a ser objeto de uma progressiva atenção e as problemáticas da receção passaram a ocupar um lugar central no pensamento sobre o teatro no último quartel do século XX. Importa referir também, que se o espectador muito interessa à semiologia e à estética da receção, ele interessa também à sociologia, à antropologia, à gestão cultural e ao marketing e tem sido objeto de estudos que muitas vezes se ocupam mais com questões económicas e sociais de maior amplitude, do que com a prática teatral num sentido mais específico e com o lugar que nela ocupa o espectador. Veja-se o caso português e poder-se-á verificar que apesar de existirem vários “estudos de públicos”, maioritariamente desenvolvidos de um ponto de vista sociológico, não existem estudos análogos sobre a relação que os espectadores de teatro em Portugal estabelecem com os espetáculos.

A figura do espectador emergiu definitivamente em Diderot, no seu *Paradoxe sur le Comédien*, publicado em 1758.²⁷ Diderot propôs uma distinção clara entre o que deveria ser a atividade do ator e o papel que estaria destinado ao espectador, separando assim também a atividade em cena da atividade na plateia.

Largado o socco ou o cothurno, a sua voz está extinta, sente extrema fadiga, vae mudar de camisa e deitar-se: mas não lhe resta nem dôr, nem perturbação, nem abatimento d'alma: sois vós, os do auditório, que sentis todas essas impressões. O actor está cansado, e vós estaes tristes: é que ele debateu-se sem nada sentir, e vós sentistes sem vos agitardes. (Diderot, 1909: 37)²⁸

²⁷ Alguns anos antes haviam sido publicadas duas obras que também deram contributos para o surgimento da figura do espectador: *Le Comédien*, de Rémond de Sainte-Albine, de 1747, e *L'Art du Théâtre*, de François Riccoboni, de 1750.

²⁸ Consultámos uma edição antiga, mas existe em Portugal uma edição mais recente, publicada pela Hiena Editora: Diderot, Denis, *Paradoxo sobre o actor*, Trad. Luís Matos Costa, Lisboa, Hiena Editora, 1993.

A questão central da tese de Diderot é a libertação da *identificação* com a personagem que o ator deve procurar para que ao espectador seja possível a *ilusão* e a *catarse*, resultando na emancipação de uma nova categoria, *o imaginário*. E se do lado do palco seria apresentada uma realidade ideal, também o espectador a que se refere Diderot seria o ideal e não um espectador em particular nem uma assembleia de espectadores. No período áureo do dramático, estava reservado ao espectador deixar-se iludir pelo trabalho superior dos autores e atores, eles sim, detentores da *verdade* do teatro.

Mas os desenvolvimentos da crise da representação que se iniciou no século XIX não permitiriam ao espectador manter-se no plano da *ilusão* por muito tempo. As teorias freudianas e a expansão da ideia de subconsciente, o contacto com as formas teatrais não ocidentais, a indústria do cinema, as provocações dadaístas e futuristas, reclamariam para o espectador de teatro outro lugar. Se uns procuravam ainda no teatro a *ilusão* enquanto a *verdade da aparência*, como Stanislavky e Antoine, outros procuravam que se assumisse a *emancipação da ilusão*, ou seja, a emancipação do palco em relação ao real, como Meyerhold ou Gordon Craig. Outros ainda, como Artaud e o seu *teatro da crueldade* e, mais tarde, Grotowski, procuravam a *verdade da experiência* de encontro entre atores e espectadores:

Queremos fazer do teatro uma realidade na qual se possa acreditar e que contenha para o coração e para os sentidos esta espécie de picada concreta que comporta toda sensação verdadeira. (Artaud, 2006: 97)

Por vias diferentes, operou-se um corte com as estratégias que poderiam permitir ao espectador a *identificação*. Mas foi provavelmente a extensa produção teórica e prática de Brecht quem mais contribuiu para forjar um pensamento renovado sobre o espectador que influenciaria todo o século XX. A “arte do espectador”, como lhe chamou, num combate direto à sociedade capitalista, na qual o teatro estava votado a um papel de mero entretenimento, haveria de representar uma nova forma de conceber o teatro e a sociedade. Brecht implicou-se na criação de estratégias discursivas que levassem o público a participar conscientemente na construção do sentido dos espetáculos: “As a Marxist, Brecht clearly sought to establish an oppositional cultural practice, and the search for a new audience was a crucial part of his theatre practice.” (Bennet, 1998: 24).

Contrariando o efeito ilusionista da cena e reduzindo as hipóteses de identificação do público com os pontos de vistas das personagens, Brecht, tal como Artaud, esperava criticar a instituição teatral enquanto aparato de uma determinada organização social.

Não consideramos que a vida tal como é e tal como a fizeram para nós seja razão para exaltações. (...) Pode ser que o veneno do teatro lançado no corpo social o desagregue (...) (Artaud, 2006: 28)

Sem dúvida, só será possível ao teatro assumir uma posição independente, caso se entregue às correntes mais avassaladoras da sociedade e se associe a todos os que estão, necessariamente, mais impacientes por fazer grandes modificações nesse domínio. (Brecht, 1978: 108)

Recorrendo a uma estética da montagem, como Eisenstein fez no cinema, tomando as cenas como quadros e introduzindo interlúdios, Brecht buscava um efeito de comentário e de contraste. O conceito de *Verfremdungseffekt*, *efeito de estranhamento* ou *distanciamento*, apesar de controverso, tem particular relevância se for entendido como estratégia intencional de favorecimento da *cooperação do espectador* na construção do espetáculo:

O objectivo desta técnica do efeito de distanciamento era conferir ao espectador uma atitude analítica e crítica perante o desenrolar dos acontecimentos.

(...)

A propensão do público para se entregar a uma tal ilusão deve ser neutralizada por meios artísticos. (idem: 79)

(...) as experiências do efeito de distanciamento realizadas nos espetáculos de teatro épico, na Alemanha, levaram-nos a verificar que também se suscitam emoções por meio dessa forma de representar, se bem que emoções de espécie diversa das do teatro corrente. A atitude do espectador não será menos artística por ser crítica. (idem: 85)

Apesar da enorme influência que a obra brechtiana e o teatro épico exerceram, não se esgotaram aqui os caminhos pelos quais o teatro seguiu no século XX. As vias anunciadas por Artaud e pelas experiências dadaístas e futuristas viriam a florescer nos canais de atravessamento entre artes visuais e artes performativas, na performance e no crescente interesse por um teatro antropológico. O teatro foi deslocado do seu centro

aparente, do palco para a rua, do texto para a performance e materializou-se a separação entre linguagem e corpo. Ao longo do século XX, um progressivo processo de desmontagem e exposição face ao espectador, fez apelo à sua presença no espaço cénico, ao seu manancial de experiências culturais e ao seu papel de cocriador. A atitude desperta e ativa exigida ao espectador neste contexto instalou o teatro entre a sua parcela de atividade intelectual e a sua dimensão experiencial.

Também no quadro da análise dos espetáculos para crianças, já que um dos papéis que pesam sobre estes é o de serem *pedagógicos* e de contribuírem para a formação de espectadores, importa arrolar a diversidade de estratégias a que os criadores recorrem e identificar que elementos contribuem para a referida *cooperação do espectador* (como no último capítulo se verá). O recurso a elementos contrastantes, como a organização em quadros, a inserção de interlúdios, o jogo dissonante dos atores (por exemplo, contrapondo o subtexto, as palavras ditas e as ações), comentários, elementos audiovisuais e formas animadas, abre a cena e cria oportunidades para um encantamento que já não se centra exclusivamente no efeito de *ilusão*, mas compreende a mecânica, a estrutura do *jogo*. Estas estratégias de abertura não deixam, no entanto, de corresponder igualmente a estruturas ideológicas, que não devem ser menosprezadas ou omitidas no âmbito de um teatro destinado a espectadores *em constituição*.

ii. O espectador no teatro *pós-dramático*

A definição de *teatro pós-dramático*, tal como proposta por Hans-Ties Lehmann, no livro homónimo de 1999, congrega práticas teatrais muito distintas, unidas essencialmente pelo facto de se oporem à centralidade do texto, em particular da ação, e de todos os mecanismos que possam caracterizar o texto dramático, como as personagens e o conflito, bem como qualquer efeito de *mimese* do real ou de possível apreensão de um sentido global por parte dos espectadores. Lehmann refere-se essencialmente a manifestações comuns entre os anos '60 e '90 do século XX, mas enquadra essas propostas numa revisão das vanguardas, em diálogo com a *Teoria do Drama Moderno*, de Peter Szondi.

Não nos deteremos sobre a polémica que o termo *pós-dramático* gerou, dando origem a uma aguda crítica de Jean-Pierre Sarrazac que, curiosamente, no mesmo ano, havia

publicado *L'Avenir du Drame*,²⁹ onde dera conta, a partir da realidade francesa, dos modos presentes de o drama se manifestar e, portanto, de permanecer central à discussão sobre o teatro contemporâneo. Somos da opinião que, na essência, os dois autores divergem por colocarem o epicentro do seu discurso em lugar diferente, Sarrazac não prescindindo do texto como centralidade no teatro³⁰ (mesmo que esse texto já não corresponda ao *belo animal* do drama clássico), Lehmann, por outro lado, sugerindo que o teatro começa alhures, existindo na sua história um *pré* e um *pós-dramático*, e simultaneamente remetendo para uma noção de drama que parece ignorar as atuais formas da escrita dramática (Lehmann, 2006: 26).

De forma sintética, o *teatro pós-dramático* distingue-se do *teatro dramático* pela ostensiva subversão dos seus princípios, embora um e outro sejam contemporâneos e não se anulem, respondendo, isso sim, de formas muito diferentes, à *crise da representação*, cujo início remonta ainda ao final do século XIX (Bouko, 2010: 23). Avançaremos, de forma a estabilizar alguns princípios de abordagem, com a enunciação dos aspetos que particularmente definem o *teatro pós-dramático*, na linha da tentativa que Catherine Bouko fez de balizar com maior clareza a proposta de Lehmann, e dos aspetos distintivos do *drama renovado*, segundo Jean-Pierre Sarrazac, considerando que este quadro baliza as referências principais pelas quais se rege a atual criação teatral portuguesa.

Em oposição a qualquer dispositivo textocêntrico, os espetáculos de teatro pós-dramático definem-se por constituírem um “sistema cénico”, uma estrutura dinâmica em que diferentes campos artísticos autónomos convivem mas não convergem para uma obra “total” (idem: 28). Neste sistema, o texto não é “prescritivo”, mas está ao nível das outras linguagens ou tem mesmo um papel diminuto. Em segundo lugar, estamos perante um sistema auto referencial – o teatro pós-dramático demarca-se de toda a

²⁹ *L'Avenir du Drame* foi publicado em Portugal em 2002, com tradução de Alexandra Moreira da Silva. A crítica a que nos referimos está expressa no artigo “La reprise”, que Sarrazac redigiu em 2007 para a revista *Études Théâtrales* como resposta à teoria de Lehmann.

³⁰ Note-se o teor crítico da entrada redigida por Jean-Louis Besson relativa a Pós-dramático no *Lexique du Drame Moderne et Contemporain*, com direção de Sarrazac:

Quelle sera la mémoire de ce théâtre en l'absence d'un texte qui, jusqu'ici, avait rempli cette fonction? La vidéo? Une partition encore à inventer dans laquelle seraient consignés danse, musique, texte et les multiples éléments du spectacle...? Peut-être le postdramatique sera-t-il un théâtre sans mémoire ou dont la mémoire sera nécessairement fragmentaire. (Besson in Sarrazac dir., 2005: 171)

tendência mimética que o drama tradicional supunha e, ainda que ações do real possam integrar estes espetáculos, elas não servem a representação de uma realidade, mas contribuem para a apresentação de uma mundividência particular e/ou para o reforço da lógica de acontecimento, de *presente cénico* (idem: 41). Em terceiro lugar, o teatro pós-dramático furta-se ao eventual desejo de interpretação do espectador, pois a materialidade cénica, seja do texto, da performance ou dos elementos de natureza visual e plástica, sobrepõe-se ao significado. Pela elaboração de uma dramaturgia visual autónoma, o espectador é convidado a refletir sobre os seus hábitos de perceção e sobre os modos de construção do olhar. Por último, se é evidenciada a materialidade dos elementos em cena, o destaque vai para o corpo, naquilo que se define como *mise-en-chair*, literalmente, *apresentação* ou *exposição da carne* – o ator é antes de mais um performer e o seu corpo é uma *presença* expressa (idem: 44).

Voltemos ao texto. Que lugar existe ainda para ele no teatro contemporâneo? Sob que novas formas ele aparece? No teatro contemporâneo o texto pode não ser um *a priori* e pode mesmo não ser expresso no espetáculo: ele pode surgir antes, durante ou mesmo depois do período de ensaios, apenas como forma de registo, configurar um guião de ações ou tomar qualquer das formas do texto dramático até ao mais tradicional texto dialógico, surgir a partir de improvisações dos atores, de pesquisa em contexto, de colagem e montagem, de adaptação de um texto não teatral ou de um texto dramático pré-existente.

Em *L'Avenir do Drame*, a partir do conceito de *autor-rapsodo* (Sarrazac, 2002: 54), Sarrazac identifica nos textos dramáticos contemporâneos a tendência para recorrer a uma lógica de recorte e montagem de fragmentos, sem pruridos quanto à sua natureza narrativa, dialógica, lírica ou argumentativa – estamos face a um *teatro dos possíveis* (idem: 64), em que as personagens servem menos uma ação do que a *mostração* de múltiplos pontos de vista. Este *drama renovado* prescinde de falar da História, da vida dos heróis e de acontecimentos singulares, para falar de *um qualquer* e de acontecimentos que de tão banais constituem verdadeiramente *tragédias universais*. Aos heróis opõem-se *criaturas*, personagens *em devir*, *Zés-ninguéns* (idem: 122). O quotidiano é *ex-posto* em cena, na sua verborreia ou nos seus silêncios; em todo o caso, o diálogo dá lugar a *monólogos a várias vozes* (idem: 156) ou à *luta das línguas*, restando às palavras ser *matéria sonora inscrita no corpo* (idem: 172). O *drama-na-vida*, drama de acontecimentos e de personagens, sujeito às unidades de lugar, tempo e ação,

é substituído pelo *drama-da-vida*, novo paradigma do drama contemporâneo – é a resposta de Sarrazac ao conceito de pós-dramático em “La reprise”.³¹ Estamos no terreno do *infradramático* - o *intrapsíquico* e o *intrasubjetivo* substituem a intersubjetividade característica do drama absoluto; *não agir* é o novo modo de agir, a passividade substitui a *ação* (Sarrazac, 2007).

É neste quadro que hoje o espectador encontra o teatro. Em vez de histórias de pessoas ou de grandes acontecimentos, fragmentos e alegorias, ações, realidades paralelas. Em vez de sentidos e de emoções com que possa identificar-se, difusão de pontos de vista, questionamento, sensualismo. Mesmo os corpos dos atores e a utilização das palavras parecem comprometidas pelo predomínio dos *media* e pela falência da linguagem. O teatro passou a ser simultaneamente uma atividade do intelecto e uma experiência dos sentidos, nada é uno e predomina uma lógica do acontecimento. O que podem os espectadores esperar do teatro? E o que espera, neste quadro, o teatro dos espectadores?

Se o teatro pós-dramático não remete necessariamente para uma realidade exterior ao espaço cénico, também o espectador fica sem possibilidade de recorrer aos códigos que já conhece para o interpretar: no teatro pós-dramático os signos tornam-se *opacos* e reclamam do espectador uma abordagem intelectual (Bouko, 2010: 193). Por outro lado, fragmentado a todos os níveis, o dispositivo pós-dramático apresenta-se ao espectador como um manancial de focos energéticos variados, que dividem as suas emoções e a sua atenção (idem : 240). Livre da necessidade de *comunicar* e de criar *ilusão*, o teatro pós-dramático arrisca partilhar com o espectador a *construção da ficção*:

Le spectateur sélectionne et combine les signes dans des systèmes signifiants; il crée véritablement son *montage*. (idem : 239)

Mais do que nunca, o espectador é co-responsabilizado pelo modo como a representação se desenvolve: não é só a *presença* dos performers que ganha relevo, mas igualmente a *presença* dos espectadores. Se a convivência material num *aqui e agora* entre a instância cénica e a plateia é uma característica do teatro em geral, a integração e valorização da respiração, do olhar, da escuta e da energia do público é própria do teatro pós-dramático. A *resposta* do público passa a ser fundamental, pois ele *assiste* ao espetáculo no sentido ativo do termo. Neste contexto, ambas as partes, outrora

³¹ V. nota 27.

separadas, passam a ser entendidas como participantes no processo de representação: a assembleia de espectadores e a instância cénica, com todos os seus elementos, formam o *coletivo de enunciação* (idem: 222).

Este apelo veemente, no entanto, pode não atrair os espectadores. Agora que o teatro reclama a sua intervenção no jogo, o espectador está menos protegido pela escuridão da sala e por uma divisão histórica de papéis. O grau de exigência desta nova condição agrava-se pela insuficiência ou pela inacessibilidade de discursos que enquadrem estes espetáculos. Assim, não deve espantar-nos que o público sinta o peso de um certo desentendimento entre palco e plateia, mesmo que não esteja em causa nada a bem ou mal entender.

iii. O desejo de teatro

O teatro encontra-se hoje lado a lado com inúmeras outras práticas de diversão e entretenimento, com as quais divide o tempo, a atenção e algumas estratégias de relação com a sociedade. Tal como a maioria das práticas artísticas, o teatro parece ter de justificar a sua existência pela eficácia de relação com o público, nomeadamente através dos índices de audiências apresentados, da visibilidade obtida através dos meios de comunicação social, da dinâmica económica ou da riqueza geradas. À exceção da relação com o público, que não tem forçosamente a ver com níveis de afluência, os restantes fatores são essencialmente externos à prática teatral e têm contribuído para gerar muitos equívocos sobre a sua natureza e o seu fim. A economia e a gestão cultural dizem muito pouco sobre o que se pretende hoje do teatro, porquê e para quem se faz teatro. Apenas parecem instigar o teatro a generalizar-se, em nome de uma acessibilidade que cumpra os desígnios da democratização da cultura. Em particular sobre o teatro para crianças e jovens, pesa a responsabilidade de gerar mais público ou, dito de outro modo, de *formar públicos*. Preferimos no entanto deslocar a questão: como gerar o *desejo de teatro*?

Se naturalmente aos artistas interessa nutrir tal desejo, convirá perguntarmo-nos que tipo de desejo é esse, desejo de quê, de teatro de facto ou de outra coisa? Como evitar confundir os espetáculos e as ideias desenvolvidas pelos artistas com bens de consumo? E de que teatro, posto o que atrás expusemos? Um teatro que já não procura o consenso,

a compreensão ou a identificação? Um teatro de imagens, de experiências, da evasão? Um teatro de *atores*? O que pode distinguir a experiência teatral de outras experiências contemporâneas de tal forma que ele seja necessário, procurado por espectadores voluntários e emancipados?

No seu texto de 1977, *Le Théâtre est-il Nécessaire?*,³² Denis Génoun desafia-nos precisamente a pensar sobre *a necessidade de teatro*. O que este autor faz, desmontando numa linha cronológica algumas das teorias mais determinantes sobre a conceção de teatro ao longo da história, é impelir-nos a observar como o teatro é uma forma de atividade humana em mutação. Ao longo da história o teatro é uma prática específica dos homens de cada época, enquadrada num contexto cultural e social, assim, a necessidade de teatro é, a cada tempo, a necessidade de um certo teatro, de um certo modo de fazer, de pensar, de estar. A reflexão desenvolvida por Guénoun sustenta-se na relação fundamental e singular entre palco e plateia, entre *representar* e *ver representar* ou, melhor ainda, entre *jogar* e *ver jogar* (que é apenas outra forma de *jogar*, é ser o outro parceiro do *jogo*), e (re)conduz-nos a um teatro que não faz sentido senão *colocando em risco a própria vida*, expondo sobre o palco a existência humana, através da *exposição das palavras* (Guénoun, 2004).

Por outro lado, a tese da *exposição das palavras* como condição própria do ato teatral, referida em *Le Théâtre est-il Nécessaire?*, foi retomada mais profundamente em 1992 no ensaio “L’Exhibition des Mots - Une idée (politique) du théâtre”. Neste ensaio, Génoun destaca a dimensão coletiva da atividade teatral, não apenas do ponto de vista da sua prática, mas como carácter distintivo de uma linguagem: “Le théâtre veut un public, collectif, effectivement réuni. C’est le mode, déterminé, de sa présentation.” (Guénoun, 1998: 9)³³ O que faz então do teatro a arte do coletivo?

Ancorando-nos em Aristóteles e na herança grega, mas também olhando através dos tempos, podemos identificar dois aspetos essenciais do teatro: a presença simultânea de quem representa e de quem vê representar e o facto de o teatro implicar uma

³² Aqui citado através da tradução de Fátima Saadi, de 2004.

³³ O ensaio “L’Exhibition des Mots” seria republicado num pequeno livro de título muito parecido, que compila outros ensaios, anteriores e posteriores, que aprofundam a mesma ideia e que é a nossa fonte.

apresentação para um grupo de pessoas,³⁴ característica que está desde sempre presente na sua arquitetura, na forma como se organiza o espaço da sua prática, concebido e preparado para acolher uma assembleia.³⁵

O caráter simultaneamente presente e coletivo do teatro aproxima-o da política, no sentido da constituição da *pólis*: o público é uma assembleia reunida face a uma parcela dessa mesma assembleia, dessa mesma comunidade, ou de uma outra comunidade, mas sempre de uma parcela que a assembleia de espectadores reconhece como representativa. Trata-se, em todo o caso, de homens frente a homens, uns que representam, outros que veem representar, ambas as partes convocadas a assumir um papel e uma ação recíprocos que se desenvolverão naquele momento e lugar. Diz Guénoun:

Or, le public des théâtres n'est pas une foule. Ni un cotoiement d'individus isolés. Ce public veut se voir, se reconnaître comme groupe (...) C'est une réunion volontaire fondée sur un partage. C'est – au moins comme espoir, comme rêve – une communauté. (idem: 13)

Por outro lado, a dupla ação de *representar* e de *ver representar*, diz Aristóteles na *Poética*,³⁶ é intrínseca à própria natureza humana, responde a uma necessidade vital e específica do humano. O teatro distingue-se de outros modos de representação, na medida em que implica esta dupla ação, esta simultaneidade e reciprocidade, o que as outras artes podem dispensar para existir. Mas o teatro é ainda distinto de outras formas de representação na medida em que é a arte da exposição, da apresentação, isto é da corporeidade das coisas. Ainda que os conteúdos, as formas de organização e de pensamento do teatro tenham mudado, a prática do teatro consiste ainda em *dar a ver o que não se vê*, sejam figuras humanas e suas ações, sejam palavras ou pensamentos,

³⁴ Apesar de por vezes no teatro contemporâneo se representar para uma única pessoa, exceção que confirma a regra e que propõe uma crítica ou um contraponto a determinados modos de fazer teatro, nomeadamente quando a dimensão da audiência pesa sobre as opções artísticas.

³⁵ Recorde-se que a raiz grega de teatro, *thêatron*, é o lugar donde se vê.

³⁶ “Duas causas, e duas causas naturais, parecem estar na origem de toda a poesia. Primeiro, a imitação faz parte da natureza dos homens desde a sua infância. (...) Em segundo lugar, para todos os homens, a imitação é uma fonte de prazer.” (Aristóteles: 1448b 4-9, Trad. Eudoro de Sousa, INCM, 1990)

sejam objetos ou lugares, que o teatro, através dos seus meios de exposição, cénicos, nos apresenta aos sentidos, inscrevendo-os num *aquí e agora*.³⁷

Esta *aparição das coisas* responde, em parte, à necessidade intrínseca de *representar* e de *ver representar* a que se refere Aristóteles. Hoje, vamos ao teatro não apenas para ver o desenrolar de uma história, mas para ver como essa história, um argumento, palavras aparecem diante de nós, não apenas para ver esta ou aquela personagem, mas para ver este ou aquele ator no seu ofício de construir a ilusão material daquilo que representa (que pode ser nem mais nem menos que uma outra ilusão), para ver *como* se constrói essa *aparição*. E o mesmo se passa do lado da cena, em que, hoje, o jogo teatral, o *como*, prevalece sobre uma qualquer congruência com a realidade, a menos que ela seja útil e coerente com a sua própria lógica. Esse *como* determina também uma outra condição, a da possibilidade de alteridade: a cada vez que se produz essa *aparição* ela surgirá diferente, ainda que o representado seja o mesmo, pela natureza fundamentalmente efémera e irrepetível das ações teatrais.

A respeito da *possibilidade de alteridade* e dessa *necessidade* que Aristóteles no século IV a.C. reconhecia como intrínseca aos humanos, remetamos para a infância e para o *desejo de teatro* de que fala Isabel Alves Costa. A autora recorre a Donald Winnicot (pediatra e psicanalista) e a Michel Cornu (filósofo) para encontrar a razão de ser deste desejo. Segundo Winnicot, há um *espaço potencial* concretizado pelo movimento comum de separação entre o bebé e a sua mãe, que se repercute ao longo do crescimento e que produz o *jogo* (Winnicot, *apud* Costa, 2003: 344).³⁸ O jogo simbólico, raiz do jogo teatral, radicaria então numa *dialética do desejo*, ou seja, se por um lado a falta provocada pela separação gera um desequilíbrio e logo um desejo, do mesmo modo, a existência do desejo denota a consciência de uma falta. Esta dialética é a confirmação da separação entre os indivíduos, mas ao mesmo tempo não deixa de gerar um espaço de desejo pelo outro, um espaço de desejo por *ser*, mais do que por *ter*, segundo Michel Cornu: “ (...) o desejo é não só abertura ao futuro como está também

³⁷ A definição de Teatralidade proposta no *Lexique du Drame Moderne et Contemporain* aponta precisamente para “un désir de théâtre dans ce qui n’en est pas encore”. (Joly, Plana, in Sarrazac dir., 2005: 214)

³⁸ A citação original de Winnicot encontra-se em Winnicot, Donald, *Jeu et Réalité*, Paris, Gallimard, 1975, p. 150.

voltado para o Outro. A característica essencial do desejo é a de se ligar à alteridade.” (Cornu *apud* Costa, 2003: 344).³⁹

Esta convergência entre o papel que o jogo simbólico desempenha no desenvolvimento infantil e a natureza do teatro justifica porventura a referência persistente à infância que fazem inúmeros encenadores e atores, entre as quais uma das mais marcantes é a de Peter Brook, que identifica o teatro como a “sobrevivência da infância”.⁴⁰ E Isabel Alves Costa conclui: “É através do jogo, no espaço do jogo, que o homem se encontra enquanto unidade mantendo-se contudo «ser em separação».” (Costa, 2003: 344).

Dito isto, entendemos que aquilo a que o teatro para crianças poderá ambicionar é construir, pela familiaridade com *o jogo do desejo*, um *desejo de jogo*. Se ao espectador contemporâneo está reservado um papel ativo na representação, poderá ser determinante considerar que o teatro para crianças precisa de contemplar no centro das suas atenções a compreensão da natureza do jogo e o interesse pela diversidade poética. E, tal como o jogo simbólico, que às crianças é familiar, deixar espaço, ainda que em potência, para a intermutabilidade entre *jogar* e *ver jogar*.

³⁹ A citação original de Cornu encontra-se em Cornu, Michel, *Existence et Séparation*, Lausanne, L’Age de l’Homme, 1981, p. 120.

⁴⁰ Isabel Alves Costa recolhe, não apenas um conjunto de testemunhos específicos e atuais que concorrem para a sua dissertação *O Desejo de Teatro*, como procede a idêntica recolha entre declarações feitas por encenadores e dramaturgos proeminentes na história do teatro do século XX, que confirmam esta relação.

III. DA COOPERAÇÃO INTERPRETATIVA À COOPERAÇÃO ESPECTADORA

Apoiado nas ideias de Charles Sanders Peirce, importante pensador norte-americano e um dos pais da semiótica, Umberto Eco lança um livro seminal em 1979, *Lector in Fabula*, no qual procura mapear as estruturas que suportam a atividade da leitura, partindo do exemplo dos textos narrativos, criando assim a base para tomar o leitor como *produtor de textos* e o texto como uma *máquina preguiçosa* que precisa de ser posta em funcionamento.⁴¹

Se, como iremos mostrando, o texto é uma máquina preguiçosa que requer do leitor árduo trabalho cooperativo para preencher espaços do não-dito ou do já-dito, espaços, por assim dizer, deixados em branco, então o texto mais não é do que uma máquina pressuposicional. (Eco, 1983: 27)

A *cooperação interpretativa* não se estabelece, segundo Eco, entre o autor e o leitor, mas entre o *texto* e um *leitor modelo*, que não são mais do que, eles próprios, *estratégias textuais* tais como outras que mais facilmente já reconhecíamos, como a *estrutura narrativa*. (idem: 65) Assim, um texto é “um artifício sintático-semântico-pragmático cuja interpretação previsível faz parte do próprio projecto generativo” (idem: 71).

A entrada no processo de leitura é feita pela assunção de que a informação apresentada configura uma *verdade*, uma unidade coerente em si mesma: “através de uma fórmula introdutória especial (implícita ou explícita) o leitor é convidado a não se interrogar sobre se os factos narrados são verdadeiros ou falsos” (idem: 74)⁴².

A partir da *manifestação linear* do texto, ou seja, da sua “superfície lexemática”,⁴³ o leitor começará por a transformar, a partir do Sistema Semântico Global, numa estrutura discursiva, “num primeiro nível de conteúdo” (idem: 75). Aqui intervirão mais ou

⁴¹ É certo que é devido um lugar neste processo a Roland Barthes, a quem o teatro e os escritos de Brecht muito haviam impressionado, pelo seu *Le Plaisir du Texte*, publicado em 1973, mas foi Eco que sistematizou estes processos do ponto de vista da semiótica.

⁴² Importava referir este momento do processo de leitura, por analogia com o processo de receção no teatro e o princípio base da *convenção teatral* e da *suspensão da descrença*. V. p. 45.

⁴³ Em suma, das palavras que apresenta, organizadas textualmente.

menos as *circunstâncias de enunciação*, segundo estejam ou não expressas no texto e de acordo com a condição de informação e de interesse em que se encontre o leitor. Confrontando “a manifestação linear com o sistema de códigos e subcódigos proporcionados pela língua na qual o texto está escrito, e pela competência enciclopédica a que, por tradição cultural, aquela mesma língua reenvia.” (idem: 81), o leitor procederá à gradual atualização das *estruturas discursivas*. No processo de leitura, o leitor irá tomando, de forma mais consciente ou mais ingênua, decisões sobre o texto, como que seguindo pistas. Naturalmente, se de um lado o texto se poderá apresentar mais acessível ou mais obscuro, de acordo com o recurso a *quadros comuns* ou a *quadros intertextuais* (mais retóricos), também o leitor se poderá mostrar mais ou menos sofisticado e capaz de se movimentar em diferentes níveis de intertextualidade (idem: 89).

Para que a leitura avance dentro de uma lógica coerente o leitor poderá recorrer à definição de *topic* (ou molduras) *ampliando* ou *narcotizando* determinados sentidos e assim “estabelecendo um nível de *coerência interpretativa* chamado isotopia.” O *topic* é um indicador de “sobre o que fala” determinada parcela de texto e pode estar apenas implícito ou expresso em títulos, subtítulos ou palavras-chave (idem: 97). No entanto, do mesmo modo que as estruturas discursivas poderão estar bastante encriptadas, atualmente, face à enorme variedade de modos de construir, de desconstruir ou até de elidir a narrativa (o que acontece também no teatro), será exigido ao leitor maior ou menor empenho para ler as *estruturas narrativas*. Em todo o caso, é muito provável que o leitor procure antecipar alguns acontecimentos, recorrendo ao que Eco designa como *previsões* e *passeios inferenciais*, que serão tão ou mais frequentes ou intensos quanto a sua competência enciclopédica e a abertura ou fechamento do texto (idem: 130).

Identificado o sistema base que segundo Umberto Eco estrutura a cooperação interpretativa ao nível dos textos literários, importa rumar ao nosso foco de estudo: os espetáculos de teatro. Na verdade, o próprio Umberto Eco não se interessou apenas pelo texto literário. No ensaio “Semiotics of Theatrical Performace”, de 1977, Eco enquadra a semiose teatral num quadro mais amplo e procura estabelecer os seus elementos distintivos, que passamos a expor:

A human body, along with its conventionally recognizable properties, surrounded by or supplied with a set of objects, inserted within a physical space, stands for something else to a reacting audience. In order to do so it has been framed within a sort of performative situation that establishes that it has to be taken as a sign. (Eco, 1977: 117)

Esta definição não está muito distante da definição de *jogo simbólico* que apresentámos no primeiro capítulo.⁴⁴ A única referência que aquela designação não faz é ao espectador, o que não significa que não haja espectadores no jogo teatral infantil – há os adultos e há as outras crianças, as que também jogam (embora com pouca ou nenhuma consciência de que o são, até aos 6/7 anos) e as que são de facto espectadoras (a partir dos 6/7 anos, como vimos, essa divisão é deliberadamente feita pelas crianças).

Continuando a especificar os atributos da semiose teatral Eco afirma: “through the decision of the performer (“I am another man”) we enter the possible world of performance, a world of lies, in which we are entitled to celebrate the suspension of disbelief.” (idem: 115) Mais adiante analisaremos “como começa *o teatro*”, como se propõem os espetáculos em análise a instalar a *convenção teatral* mas, por agora, importa reter outros dois aspetos fundamentais: no teatro, *o texto*⁴⁵ sofre uma interferência direta (literalmente, *aqui e agora*) do espectador (idem: 117) e, a partir do momento em que a convenção teatral é aceite, todos os elementos patentes em cena integram essa convenção e concorrem para a produção de significado (idem: 112). Quer isto dizer que, para além de todas as intencionalidades postas sobre o *texto* e de toda a atividade cooperativa do, aliás, *dos* espectadores, no teatro, a dimensão acidental concorre para o ato de receção e pode influenciá-lo muito.

Por último, a semiose teatral não é linear dado que, pela encenação, cada objeto em cena é primeiro reconhecido como o objeto que é para, de seguida, ser interpretado como a representação de outro objeto (ou classe de objetos), cuja essência é sensivelmente a mesma que o primeiro (idem: 111).

⁴⁴ Por comodidade do leitor, reproduzimos integralmente essa definição, já apresentada na página 11:

Com efeito, o *jogo simbólico* é uma atividade de representação que recorre à linguagem, que intervém no *pensamento imaginativo*, e à imagem (ou símbolo), que constitui o seu “instrumento”, neste caso materializada através do corpo e incluindo possivelmente ações com objetos num espaço definido, produzindo novas disposições do real a partir de elementos dele mesmo, e cuja função básica consiste em “satisfazer o eu por uma transformação do real em função dos desejos” (Piaget, 1977: 38).

⁴⁵ Neste caso os vários *textos* que compõem a representação teatral: o trabalho dos atores, incluindo a voz, a corporalidade e a expressão facial, o texto, a sonoplastia, a cenografia, os figurinos, a iluminação, ...

A noção de *cooperação interpretativa* proposta por Umberto Eco em *Lector in Fabula*, se adequada aos textos narrativos, parece poder transitar para outros sistemas, e é o que faz Patrice Pavis para o caso dos espetáculos, adaptando os termos às especificidades desta linguagem e utilizando a designação *Spectator in spectaculo* (Pavis, 1996: 230). Pavis não reduz a leitura do espetáculo a este sistema, mas toma-o como muito relevante para não limitar a análise da receção em teatro a questões psicológicas ou sociológicas. O modelo apontado por este autor está, no entanto, ainda enquadrado pelas convenções do teatro dramático, já que ele mantém no processo as estruturas narrativas e actanciais.

Avançando um pouco mais, Catherine Bouko tenta adaptar o sistema de Eco ao teatro pós-dramático, suprimindo exatamente os quadros respeitantes às estruturas narrativas e actanciais, já que a narrativa deixou de ser um elemento central neste contexto, e recolocando a atividade inferencial do espectador de modo que ela não esteja vinculada à verificação de nenhuma hipótese, mas à formulação reiterada de diferentes hipóteses. (Bouko, 2010: 176). Vedado o caminho para a simples contemplação, o espectador pós-dramático é chamado à *reflexão*, à *dramatização* e ao *pensamento icónico*.

Parce qu'il propose un travail réflexif qui interroge les codes dramatiques, le théâtre postdramatique entend le spectateur comme une *compétence*, capable d'abandonner les codes qu'il maîtrise, pour se laisser aller à la réception iconique. (idem : 194)

O *pensamento icónico*, segundo Peirce, é produzido pelo atrito entre o conhecido (os códigos que o espectador domina, inscritos na realidade quotidiana) e o à primeira vista indecifrável (auto-suficiente relativamente ao quotidiano). Estamos perante *signos opacos*, *esfíngicos*, aos quais o espectador não consegue atribuir um significado específico. Resta-lhe então *dramatizar*:

Les signes postdramatiques sont combinés dans des systèmes signifiants qui prennent la forme d'isotopies multisensorielles et thématiques, au sein desquelles le sens demeure flottant et allégorique. Ces isotopies distinguent le processus de dramatisation du de l'interprétation allégorique. (idem : 193)

Este processo de *dramatização* não está muito distante dos *passeios inferenciais* da tese de Umberto Eco; difere deles em particular porque não se referir à narrativa, mas ao conjunto de *textos* que compõem o espetáculo. Caberá ao espectador desmontar e remontar a proposta combinatória que a encenação configura, num processo que subverte a hierarquia *emissor – recetor* anteriormente vigente e torna esta relação horizontal.

Diligenciaremos, a partir desta base, no sentido de determinar um quadro de análise que possa servir ao trabalho sobre os cinco espetáculos selecionados para este estudo. No entanto, procuraremos orientar-nos com a salvaguarda de que, estando a falar especificamente de espectadores-crianças, alguns dos termos terão de ser recolocados ou suprimidos. Por exemplo, o acesso das crianças às circunstâncias de enunciação poderá não se dar, a menos que a instituição ou a companhia que apresentam o espetáculo ponham à disposição do público esse tipo de informação ou, o que acontece mais raramente, se a criança for espectador muito frequente e começar desde cedo a constituir uma cultura teatral significativa.

IV. ANÁLISE DE ALGUNS ESPETÁCULOS

i. Pontos de partida e proposições

Recordamos que os cinco espetáculos selecionados para análise foram criados pensando em destinatários com aproximadamente 6 a 12 anos e que nos interessaram por se posicionarem de forma clara sobre aspetos como:

- o seu *espectador-modelo* (as crianças) e o modo como a ele se dirigem, problematizando a ideia de infância;
- o *teatro para crianças*, centrando-se na dimensão artística e valorizando a formação de espectadores feita a partir da experiência teatral em si mesma e, simultaneamente, recorrendo a estratégias formais comuns ao *teatro para adultos*, e por isso desviando-se de eventuais separações entre *teatro para crianças* e *teatro contemporâneo*;
- o *teatro contemporâneo*, em particular na sua relação com os espectadores, revelando em boa medida que papel atribuem ao teatro hoje, em todo o caso um papel vital.

As cinco obras em causa são, por ordem cronológica de estreia:

- *Sopa Nuvem*, uma criação de António Pedro e Caroline Bergeron (Companhia Caótica), a convite da Fábrica das Artes/ CCB, aí estreada em março de 2011;
- *Tropeçar*, do Teatro do Vestido, estreada em junho de 2011 na Fábrica das Artes/ CCB e igualmente criada a convite da mesma instituição;
- *Catabrisa*, uma criação coletiva de Joana Providência, Eugénio Roda e Gémeo Luís, a convite do Teatro Maria Matos, estreada naquele teatro em março de 2012;
- *Comer a Língua*, com texto de Regina Guimarães e encenação de Catarina Lacerda (Teatro do Frio), criada a convite do Serviço Educativo de Guimarães 2012 Capital Europeia da Cultura, estreada no Espaço Oficina (Guimarães), em março de 2013;
- *A Caminhada dos Elefantes*, uma criação de Inês Barahona e Miguel Fragata, estreada no Fórum Cultural José Manuel Figueiredo (Moita), em novembro de 2013.⁴⁶

⁴⁶ Para informações técnicas sobre os espetáculos consultar os anexos, a partir da página 74.

Começaremos por identificar a origem de cada um dos espetáculos do ponto de vista da produção e do ponto de vista conceptual. Dos cinco, quatro foram criados por convite de programadores/ instituições. Apesar de a amostra ser pequena, o conhecimento do terreno indica-nos que a prática de “encomenda” na área da programação teatral para crianças é muito frequente e tem vindo a aumentar com o desenvolvimento dos serviços educativos e com um progressivo interesse por práticas de *inscrição* nas comunidades no campo da programação. Significa isto que, no âmbito da prática do convite, é comum alguns programadores proporem aos artistas um tema para o espetáculo e uma faixa etária a ter em consideração, o que expõe da parte daqueles uma deliberada intenção pedagógica junto do público infantil ou, no mínimo, que os programadores são elementos ativos e prepositivos nos processos de criação de espetáculos.

Dos cinco casos em estudo apenas um, *A Caminhada dos Elefantes*, não resulta de um convite feito por um programador a um artista mas de uma ideia de uma dupla de artistas que conseguiu depois reunir um conjunto de instituições coprodutoras. Inês Barahona e Miguel Fragata⁴⁷ têm-se dedicado de há alguns anos a esta parte à educação artística e à criação teatral para a infância, desenvolvendo inúmeras oficinas, escrevendo, interpretando ou dirigindo, colaborando com outros criadores.⁴⁸ Depois do nascimento da sua primeira filha sentiram a necessidade de compreender como abordar junto dela o tema do *fim*, da *morte*. Após uma primeira pesquisa, não foi difícil perceber que a morte é assunto tabu entre adultos e crianças, mais por prurido dos primeiros do que por vontade dos segundos – é habitual, por volta dos 7/ 8 anos, as crianças deterem-se sobre o porquê da morte e a dor da perda, mas também mais cedo, entre os 3 e os 5 anos, começam as angústias a propósito do *fim da vida*.

Assim, entenderam os artistas desenvolver um projeto de pesquisa associado à criação do espetáculo, munindo-se de testemunhos de adultos, da consultoria de uma pedopsicóloga e da conceção de oficinas que lhes permitissem familiarizar-se com os anseios das crianças e reunir material para o espetáculo. Estas oficinas realizaram-se nos espaços das instituições coprodutoras, servindo de reforço na ligação entre os criadores e o território e de estratégia inicial de comunicação. O espetáculo colheu o interesse de vários coprodutores, nomeadamente o Teatro Maria Matos (Lisboa), a Artemrede

⁴⁷ Inês Barahona é escritora, tradutora e pedagoga; Miguel Fragata é ator e encenador.

⁴⁸ Inês Barahona foi, durante alguns anos, assistente de Madalena Victorino no CPA – Centro de Pedagogia e Animação.

(vários teatros associados, na zona da Grande Lisboa), o Centro Cultural Vila Flor (Guimarães) e o Teatro Viriato (Viseu), e tem circulado por outros locais, como o Theatro Circo (Braga), o Centro Cultural de Ílhavo e o Centro Cultural de Ovar.

Os outros quatro espetáculos foram criados a convite e com garantia de um apoio financeiro de base. *Sopa Nuvem* e *Tropeçar* foram ambos encomendados⁴⁹ pela Fábrica das Artes, o projeto educativo do Centro Cultural de Belém, em 2010, com o compromisso de aí estrearem no ano seguinte, e foram produzidos quase exclusivamente com a verba disponibilizada pela Fábrica das Artes. Enquanto no primeiro caso foi dada carta-branca ao músico António Pedro para criar de acordo com os seus interesses, a partir de uma proposta experimental no âmbito do Quarto dos Artistas, que integra o Festival Big Bang⁵⁰, *Tropeçar* surgiu de um tema que a programadora, Madalena Wallenstein, propôs ao Teatro do Vestido, partindo do conhecimento das metodologias e linguagem da companhia. Em ambos os casos, as relações familiares e o lugar que nele as crianças ocupam são importantes campos de reflexão.

Em *Sopa Nuvem - Um thriller gastronómico*, identificado como “espetáculo multidisciplinar”, António Pedro e Caroline Bergeron recorrem às linguagens do teatro, do cinema e da música, para consubstanciar uma homenagem ao pai de António Pedro, recentemente falecido. O artista munuiu-se de documentos de família, nomeadamente vídeos super 8, fotografias e postais, mas também de diversas entrevistas feitas durante o processo de criação a pretexto do mote do espetáculo, a demanda da receita de sopa de feijão do patriarca desaparecido.

Tropeçar partiu do desejo de Madalena Wallenstein de falar da infância de uma forma não idealizada – essa era a proposta para o Teatro do Vestido. Perseguindo as mesmas práticas utilizadas nos espetáculos que habitualmente criam para público adulto⁵¹, a equipa do Teatro do Vestido iniciou em paralelo uma pesquisa junto de crianças de 8 anos, em Lisboa, improvisações dos atores e pesquisa autobiográfica sobre vivências na

⁴⁹ Embora o termo “encomenda” seja o mais recorrente, preferimos na nossa prática a expressão “convite”, por a entendermos mais consonante com a atividade artística.

⁵⁰ O Festival Big Bang – Festival de música e aventura para crianças, realiza-se anualmente no CCB no mês de outubro.

⁵¹ *Tropeçar* foi a primeira criação do Teatro do Vestido para a infância, formando um díptico com uma segunda criação para este público, *Paredes de Vidro*, que estreou em 2013, numa coprodução do CCB/Fábrica das Artes e de Guimarães 2012 CEC, através do seu Serviço Educativo.

infância – que brincadeiras, que medos, que angústias, que “traições dos adultos”, que coisas incompreendidas, uma “lista de formas de tropeçar” – “tropeçar na memória, tropeçar na mentira, tropeçar nos sonhos, tropeçar na magia, tropeçar nas palavras, tropeçar na morte.” (Vasconcelos, Teatro do Vestido, 2012: 174) A companhia propôs-se assim a criar um espetáculo “para a infância e adultos” (ibidem).

Catabrisa foi produzido a convite do Teatro Maria Matos (TMM) e partiu de um livro infantil publicado pela dupla Eugénio Roda/ Gémeo Luís, de título *Catavento*. A proposta de Susana Menezes, responsável pelo programa do TMM para crianças e jovens, era viabilizar a criação de um objeto cénico que respeitasse o universo visual e poético do livro, transpondo para palco o singular universo de luz e sombras de Gémeo Luís. Para isso, dirigiu o convite aos autores do livro para integrarem, juntamente com Joana Providência, um coletivo de cocriadores na direção. A elevada qualidade da equipa tornou possível reunir um número suficiente de coprodutores para forjar as condições necessárias à criação de um espetáculo para a infância em condições (quase) equiparadas às que habitualmente tem um espetáculo para adultos. Circunstância pouco comum, associaram-se seis estruturas coprodutoras ao TMM: a Casa da Música (Porto), as Comédias do Minho (Alto Minho), o Centro Cultural Vila Flor (CCVF), a Fundação Lapa do Lobo (Nelas) e o Cineteatro Joaquim de Almeida (Montijo), para além da Companhia Instável (Porto), que assumiu a produção do espetáculo.

A convite do Serviço Educativo de Guimarães 2012 Capital Europeia da Cultura, Regina Guimarães escreveu *Comer a Língua* para o espetáculo com o mesmo nome, encenado por Catarina Lacerda. Este projeto foi gerado com o intuito de, após o término do evento festivo Capital Europeia da Cultura, deixar como legado um objeto teatral que pudesse circular facilmente pelo país e aumentar o repertório teatral para crianças. A associação entre uma escritora experiente e respeitada e uma artista mais jovem que aqui assinava pela primeira vez a encenação a solo, cumpria o duplo objetivo de garantir à partida a qualidade e o reconhecimento da obra criada e de contribuir para a consolidação do trabalho de uma geração mais jovem. Catarina Lacerda envolveu na produção e difusão do espetáculo o Teatro do Frio, coletivo de que é fundadora, e reuniu uma equipa de colaboradores regulares da companhia e novos elementos.

Outra das premissas do projeto, definida pela programadora do Serviço Educativo, era que a língua fosse tomada como *alimento para crescer* e como *iguaria para os sentidos*, partindo do princípio que, se uma língua materna faz parte do ADN dos indivíduos, ela

só se torna plenamente meio de expressão individual e forma de inscrição no espaço coletivo pelo uso conhecedor da sua substância. Ainda, na configuração deste novo objeto teatral, a programadora propunha que as palavras fossem tratadas na sua musicalidade e presença física e que portanto o intérprete a convidar para o espetáculo fosse alguém muito dotado do ponto de vista vocal e corporal.

ii. Teatro para *que* crianças?

Um dos problemas que já colocámos é relativo à delimitação do *teatro para crianças* como um género em si mesmo, em que o destinatário define *a priori* a classificação da obra teatral como *arte* ou *outra coisa* – animação sociocultural, ferramenta pedagógica, entretenimento, terapia, e se definem igualmente as condições de produção e as estratégias cénicas.

É preciso ter em consideração que, do ponto de vista das condições de produção, o teatro para a infância em Portugal é visto como uma área menor e por isso conta com menores apoios financeiros. Isto acaba por interferir bastante na constituição das equipas, por regra pequenas e multifuncionais, e na concretização material, sujeita a estratégias de recurso e a períodos de trabalho mais curtos do que seria desejável. É certo também, como aponta João Brites, diretor artístico do Teatro O Bando, que ainda prevalece nas produções de teatro para a infância o recurso a “saltinhos”, “musiquinhas”, “textinhos”, “cores vivas e apelativas para entreter e divertir as criancinhas” (Brites, 2013: 344),⁵² como estratégias comuns a que recorrem atores e encenadores quando criam para público infantil.

Se assim é, devemos perguntar-nos qual é a função destes espetáculos e a quem se destinam. Serão espetáculos criados para *as crianças* ou para *as crianças que os adultos gostariam de ter à sua frente*? E que imagem das crianças lhes é devolvida nos espetáculos *para* elas criados? Pensamos que os cinco objetos selecionados correspondem a vias alternativas possíveis para, sem sairmos do campo do teatro enquanto linguagem artística, produzirmos de facto teatro *para* crianças.

⁵² O depoimento integral de João Brites está publicado no livro *Teatro para Crianças, Teatro para Todos*, de Teresa Duarte.

Quando logo no início de *Sopa Nuvem* as crianças são recebidas “em casa de António Pedro” e ele diz “Estávamos aqui eu e o Gonçalo a ver uns filmes super 8, de quando eu tinha 11 anos (...) podemos lhes mostrar um bocadinho”, abre-se uma porta – o adulto também já foi criança e quer falar disso. A plateia, de não mais de 100 pessoas, fecha o espaço cénico, formando simultaneamente a “parede de cá” da sala e a *quarta parede* (na verdade uma quarta parede muito permeável, já que a interpelação do público acontece ao longo de todo o espetáculo); algumas crianças são convidadas a sentar-se ao centro, no cenário, em almofadas. Todos mais ou menos ao mesmo nível, acompanham os comentários de António Pedro sobre as imagens super 8 e as memórias do futebol, dos amigos, da irmã, dos pais que se separaram, até que o filho telefona via *skype*. Logo nos primeiros minutos, o espetáculo instala-se num ambiente de cumplicidade e partilha entre os adultos e as crianças, entre os artistas e o público, num cenário familiar banal, dos móveis de cozinha (projeção vídeo de um modelo “qualquer” em fórmica branca) ao frigorífico, à indicação da separação dos pais de António Pedro, que são também a ressonância de António Pedro e a sua primeira mulher, separados, que partilham um filho, Zé Maria.

É então o telefonema de Zé Maria *via skype* que move todo o espetáculo – o desejo de uma criança é o gatilho para a aventura em que António Pedro, Gonçalo Alegria (o músico) e o público mergulharão na próxima hora. E se o espetáculo não fala tanto da criança mas sobretudo do avô, ele trata também da infância do pai e de um conjunto de *coisas importantes* que, por entre piadas, músicas e filmes, o pai tenta resgatar para transmitir do avô para o neto – a criança, ao centro, motiva as ações do adulto; ela não é no entanto a criança-tirana, que sujeita as ações do adulto ao presente, mas a criança-promessa, que vincula o adulto ao futuro.

Embora pensemos que é necessário tomar em consideração que em diferentes fases de desenvolvimento as crianças e os jovens têm interesses e imaginários distintos e que as suas capacidades de compreensão são específicas e diferentes das dos adultos, não acreditamos, tal como de resto Isabel Alves Costa ou João Brites, que o teatro para crianças se possa definir por um conjunto de estratégias discursivas exclusivas. Em *Sopa Nuvem* não há atores, mas performers, e não existe um texto dramático⁵³, apenas a partilha e o comentário de objetos, a *apresentação* simultânea de materiais reais e de

⁵³ O diálogo entre os dois performers, por exemplo, só foi registado por escrito aquando do convite para fazer uma grande digressão em França e foi necessário estudar o que dizer noutra língua.

materiais preparados ao serviço da encenação. A procura da receita original da sopa de feijão é o fio condutor dos acontecimentos e a confeção ficcional dessa sopa determina a duração do espetáculo.

Já em *Catabrisa*, estamos diante de uma grande imagem poética – se o texto tem um sentido, ele não vale mais do que a paisagem sonora de Manuel Cruz, com a qual se confunde, nem se sobrepõe ao cenário de sombras em constante metamorfose, que se funde a momentos com a técnica de movimento e de malabarismo do exímio e estranho performer Filipe Caldeira. Estamos neste caso perante um momento de grande virtuosismo e fantasia, no sentido em que este espetáculo consegue organizar uma realidade paralela da qual é difícil sair enquanto não se reacendem as luzes. *Catabrisa* decorre num espaço autónomo, reservado, uma espécie de caixa (caverna?) branca, onde estão projetadas uma vintena de pequenas figuras de sombra. O intérprete, que aguarda já o público quando este entra e se senta (não mais de 40 pessoas, entre adultos e crianças), parece uma dessas figuras, despegada da parede, um ser estranho, magro, vestido de preto, sem idade, sem sexo, sem espécie.

A mesma sensação de estar perante um mundo autosuficiente decorre da proposta cénica de *Comer a Língua*, mas neste caso tudo é mais desconcertante para as crianças, apesar de a encenadora pontuar a performance da atriz, intensa e ininterrupta como uma correnteza de palavras e sons, com momentos tradicionais de interação, como canções e induções ao remate de palavras ou frases. Desde que se entra na sala, com a performance já em curso, até ao final dos onze quadros cénicos, assiste-se a um extenso e peculiar rol das possibilidades de dizer ou cantar palavras, sílabas, letras, e de utilizar o aparelho fonador.

Onde ficam então, neste cenário, as crianças? Elas são confrontadas como poucas vezes com um universo de verdadeira estranheza, ironicamente face ao que lhes poderia ser mais familiar – a língua que falam. *Comer a Língua* é marcado pelo ludismo e pela transgressão e é por esta via, e não tanto pela via da interpretação do que acontece em cena, que o espetáculo não procura, que ele se relaciona com as crianças, que apesar de desconcertadas em alguns momentos, ficam encantadas e se divertem com o modo estranho e não convencional como a atriz fala e se move. Isto não significa, segundo aferimos nas conversas pós-espetáculo, que as crianças não desejem interpretar e compreender, que a equipa artística evite esse debate com elas, nem que algumas das deduções das crianças não correspondam às ideias da equipa mas, em todo o caso, este

espetáculo pretende, antes de mais, proporcionar uma intensa experiência cénica e não transmitir uma mensagem pré-determinada.

Por vezes os artistas optam por assumir que existem barreiras e preconceitos entre eles, adultos, e as crianças e interpelam-nas diretamente. Ao proporem-se falar sobre a morte num espetáculo para crianças, Miguel Fragata e Inês Barahona encontraram vários obstáculos, mas dois em particular: o facto de os adultos não quererem falar com as crianças sobre a morte e o facto de serem também eles adultos e se encontrarem na posição de ter de ultrapassar os seus próprios pré-conceitos. Assim, o espetáculo *A Caminhada dos Elefantes* desdobra-se em três planos que correm em paralelo: um conjunto de quatro quadros musicais e alegóricos que sintetizam ideias sobre a morte, a história verídica de um homem que faz amizade com uma manada de elefantes e, quando morre, recebe em casa a sua visita misteriosa, numa espécie de última homenagem, e o plano dos comentários do ator sobre a questão “morte” e “falar sobre a morte com crianças”. Desde logo ele firma um pacto transgressivo com a plateia e cria para as crianças um novo espaço de atenção (tensão) e de reflexão:

Portanto, neste espetáculo ninguém vai falar da morte. A partir de agora é proibido dizer as palavras “morte, morrer, morrido, matado, morto”. E vocês são os polícias. Se eu me distrair e disser alguma destas palavras, façam-me sinal! [levanta o braço] (Barahona, 2013: 1)

O pacto abre enfim espaço para a partilha desassombrada “daquilo que aconteceu”, contrastando com o habitual paternalismo com que são tratadas as crianças:

Sim, o Lawrence morreu. Eu não vos disse isso, e no entanto vocês sabem. Não é precisa a proibição de “morte, morrer, morrido, matado, morto”. (idem: 8)

O que acontece quando os atores, adultos, falam das crianças como se fossem elas mesmas? É o caso de *Tropeçar*: quatro atores fingem que são crianças a fingir que são muitas coisas, inclusive adultos (pais, mães, vizinhos). O espetáculo desenvolve-se de brincadeira em brincadeira *tropeçando* de onde em onde nas suspensões geradas pela enorme quantidade de perguntas por responder das crianças. A cena final, em que os atores despem por fim os figurinos e ficam à boca de cena em roupa interior a falar diretamente para o público, coloca em evidência a natureza teatral das relações

familiares (nas quais se centram a maior parte das ações) e aproxima as crianças daqueles adultos que ecoam algumas das suas próprias inquietações.

Como referido no subcapítulo *I.iv. O Teatro para crianças em Portugal*, a diversidade e a complexidade temática são características que identificam os exemplos mais interessantes de teatro para a infância que em Portugal se pode encontrar. Na tradição das primeiras experiências após o 25 de abril e posteriormente na linha de uma escola que podemos identificar ter crescido sob o impulso do CPA – Centro de Pedagogia e Animação (CCB), entre o final dos anos '90 e ao longo da primeira década de 2000, estes espetáculos caracterizam-se pelos temas “difíceis”, por não fugirem de falar com as crianças sobre a vida na sua real complexidade. Assim, para além do desenvolvimento de questões de foro social como já era frequente, passou a ser mais comum encontrar-se temas de carácter filosófico, como: “porque é que eu nasci?”, “porque é temos que morrer?”, “quem sou eu?”, “sou o mesmo quando sinto tantas coisas diferentes?”, “o que é que acontece quando pensamos?”, ...

Dos cinco espetáculos, quatro declaram ter um tema à partida e o quinto, *Catabrisa*, não se compromete: “Talvez esta seja uma história sobre o vento...” Começamos por este. *Catabrisa* partiu do livro infantil *Catavento*, da dupla Eugénio Roda/ Gémeo Luís. Apesar de depreendermos, após a leitura do texto ou o visionamento do espetáculo, que está subjacente a temática da constituição da individualidade, a questão é desenvolvida de forma alegórica e muito ampla, associando esse movimento ao vento, entidade inquieta que demora a encontrar a sua forma. O ser (ou o rapaz), que descreve o seu percurso desde que veio ao mundo até que se encontrou a si mesmo, partilha momentos de confronto com os outros, pelo diferendo que logo constitui “ser-se como se é”:

Quando eu falava, toda a gente deitava as mãos às coisas para não voarem. (...) Estava até proibido de dizer o nome de *coisas-de-vidro*, pois só o movimento dos meus lábios podia parti-las.

(...)

- PORQUE NÃO SE MEXEM AS PESSOAS?

Respondiam-me com aquela voz quieta do costume que me inquietava:

... tu é que és irrequieto!

(...)

Então todos me diziam para não correr. Mas não foi suficiente e disseram-me para não andar.

Sentei-me, cruzei os braços com força para apertar o corpo e baixei a cabeça para não se me verem os pensamentos. (Roda, 2012: 2-3)

Se imaginarmos que tal cenário evoca determinado tipo de relação entre crianças e adultos, entre quem chega de novo e quem já está, damos-nos conta que facilmente se pode gerar um espaço de identificação, mesmo na difícil, ou necessária, solução:

E, quando senti que o corpo estava pronto para arrancar, deitei a correr pela avenida Vê-se-me-agarras e atravessei o jardim das Pernas-para-que-vos-queiro sem olhar para trás.

(...)

Corri, corri, até as pernas deixarem de doer. Quando parei, não sabia onde estava.

- Perdi-me do único lugar que conhecia – pensei.

- Achei-me no único lugar que desconhecia –

Que lugar seria aquele? (...) Tudo se mexia e me convidava a mexer.” (idem: 3)

Estamos em todo o caso no lugar do *jogo*. Se há fortes probabilidades de muitas crianças se identificarem com o protagonista irrequeto e curioso do espetáculo e de muitos adultos se identificarem com as vozes que o censuraram, imobilizaram, calaram e, por fim, obrigaram a afastar-se, há também espaço para um distanciamento produtivo e, talvez, inspirador. Essa é uma das qualidades do teatro, podermos viver sem perigo situações, possíveis ou impossíveis, que nos inquietam. E podermos resolvê-las:

Decidi voltar e, sabem como é uma decisão? De repente o corpo mexe-se só com aquilo que tem na cabeça.

(...)

Olharam para mim como se não percebessem nada. Mas logo sorriram como se percebessem tudo. Abraçaram-me até eu sentir pela primeira vez a felicidade de ficar completamente preso e imóvel. (idem: 4-5)

Os outros quatro espetáculos tratam de temas que se podem identificar com alguma facilidade: o legado pai/ filho, no caso de *Sopa Nuvem*, ser criança, no caso de *Tropeçar*, a língua portuguesa, em *Comer a Língua*, e a morte, em *A Caminhada dos Elefantes*. Mais ainda do que identificar os temas, importa especificar sob que

perspetiva os criadores se propõem olhar para eles, pois se alguns não parecem adequados às crianças, caso da *morte*, outros, como *ser criança*, aparentam uma maior proximidade com o pequeno público. O que o Teatro do Vestido procura em *Tropeçar* é, no entanto, falar de uma infância não idealizada, como já havíamos referido, de uma infância não isolada dos adultos nem da ideia de *crescer*, de *vir a ser adulto*.

Curiosamente, em três dos casos a questão da morte está presente. Se a dificuldade em falar sobre a morte, em particular com as crianças, é o tema central do espetáculo de Inês Barahona e Miguel Fragata, *A Caminhada dos Elefantes*, como já tivemos oportunidade de referir, não é menos verdade que a morte do pai de António Pedro é central para *Sopa Nuvem*. Mesmo em *Tropeçar*, a morte não escapa por entre as memórias que os atores vão desfiando e ficcionando. O primeiro contacto com um morto aparece (ainda) como um dos episódios mais marcantes da meninice:

- O que é que sentiste quando viste o monstro?
- Senti que tínhamos de fazer pouco barulho.
- O monstro?!
- O morto.
- Ah! (Craveiro, 2011: 2)

E a dúvida sobre se uma das personagens⁵⁴ perdeu o pai na infância fica no ar:

- O telefonema parecia normal, a minha mãe só dizia sim e geralmente é a única palavra que ela diz ao telefone, só que entretanto ela começou a chorar e eu percebi que tinha acontecido alguma coisa...
- O vosso pai teve um acidente, vocês continuam a jantar, eu vou para o hospital. (idem: 3)

Na morte, como na vida, nem tudo tem de ser pesado e pode haver lugar para o humor. A personagem conta o episódio com grande descontração, como se fosse apenas mais um jogo, e termina:

⁵⁴ Utilizamos aqui o termo *personagem* por uma questão de coerência com o desenvolvimento do texto. No entanto, poderíamos ter utilizado o termo *atriz*, visto que o espetáculo deixa sempre a dúvida sobre se os episódios descritos são memórias autobiográficas ou memórias ficcionadas.

... e agora cada vez que penso no acidente do meu pai a única coisa que me vem à cabeça é... esparguete. (idem: 3)

Voltando a *Sopa Nuvem*, exemplificar uma explosão de mau génio do pai é pretexto para convidar as crianças sentadas “na sala” de António Pedro a improvisar com os instrumentos que estão à mão e, ao longo de todo o espetáculo, o tom humorístico contrasta com um forte sentimento de perda. O equívoco sobre o tipo de feijão usado na sopa, que as múltiplas opiniões dos entrevistados realçam e que culmina numa multiplicação sobre um dos ecrãs das imagens dos nove entrevistados em cacofonia, evoca a dificuldade de convocar as memórias e de combater o esquecimento. Se a questão da memória ainda não é muito clara nestas idades, ela é um tema importante para pensar o desgaste do núcleo familiar e o papel dos adultos na educação das crianças.

Neste espetáculo, o pedido do filho de António Pedro, Zé Maria, via ligação *skype*, para o pai lhe cozinhar “a sopa do avô” “tal como tinha prometido”, não é mais do que o pretexto para sabermos várias coisas sobre o pai de António Pedro, inclusive que morreu recentemente num grave acidente de viação. A ideia de legado é assim literalmente encarnada pela comida – o objeto aparente do espetáculo, a procura da receita certa de sopa de feijão, “a sopa do avô”, é uma aventura com vários personagens (as tias velhinhas, o vizinho da mercearia, a antiga namorada do pai, o filho/ neto) que culmina na sopa de feijão partilhada com o público e confeccionada com todo o esmero “em tempo real”. No decurso do espetáculo o artista falará desse legado, dos valores que lhe foram transmitidos pelo pai, tais como a importância de cultivar os laços de amizade, o sentido de serviço público e o valor relativo do trabalho, o sentido de humor, mas também de memórias, como a personalidade vincada e tempestuosa, a dor da separação, a solidão.

É no espetáculo *Comer a Língua* que do ponto de vista temático estamos mais perto de um exemplo de espetáculo didático, já que *a língua* é habitualmente *assunto da escola*. No entanto, tudo na proposta, do texto, à encenação, à interpretação, se afasta de qualquer didatismo, sendo, de entre os cinco espetáculos, aquele que causou reações mais díspares entre os adultos. *Comer a Língua*, como já se disse, sintetiza a ideia de que o domínio da linguagem, em particular da língua materna, é o melhor recurso para ser plenamente e para conquistar um lugar no espaço público pela capacidade de expressão individual.

Em dez quadros, dez poemas dramáticos, Regina Guimarães passa pela sintaxe e pela ortografia, pela semântica e pela história da língua, pela relação entre a oralidade e a escrita, pela diversidade expressiva a que a língua pode aspirar e pela censura. Dos cinco textos este é o mais distante da narrativa e o mais opaco, por tratar a língua na sua materialidade poética e linguística, sugerindo mesmo uma crítica ao uso funcional da língua e à sua redução à função de comunicar. A este propósito diz Francesca Rayner, diretora do curso de teatro da Universidade do Minho:

“De forma eminentemente democrática, encorajava todos a apropriarem-se da sua língua para se tornarem «artistas da palavra» que até as palavras feias sabem reconfigurar. Num contexto social em que as crianças (e os adultos) falam um português regular cada vez mais reduzido ao nível lexical, mas simultaneamente continuam a inventar novas palavras próprias, o espetáculo sugeria novos horizontes de comunicação e de identidade em que «comer a língua» abre o apetite criativo para a compreensão e a invenção.” (Rayner *in* AA. VV., 2013: 68)

Mas se o texto é temerário, a encenação não o é menos. A liberdade com que a atriz utiliza a língua portuguesa é a mesma com que o seu corpo em jogo atua. De língua de fora, transpirando e assoando-se, rindo desbragadamente sem explicação, caminhando de forma estranha, comendo a língua “à colherada” com ar de quem lambe o prato, Susana Madeira cria lugar para um corpo que, estudada bem “a lição de português”, não se submete à cadeira da escola nem “ao que vem nos livros”, pois: “– Por vezes os livros mentem/ a mando de quem só mente.” (Guimarães, 2013: 6).

Os espetáculos de *teatro para crianças* de que acabámos de falar, classificados para maiores de 6 anos, são nomeados pelos próprios artistas como *espetáculos para todos os públicos*. Esta designação, que alguns artistas defendem, procura resgatar as crianças de uma imagem idealizada, em que ela é desprotegida e depende do adulto para compreender o mundo, e também, de algum modo, deslocá-las para um espaço onde elas existam *com* os adultos, por contraponto às suas rotinas vividas quase unicamente entre crianças. Tratar no teatro a criança como pessoa inteligente, respeitando a sua capacidade de indagação e desejo de novidade, significa não só abrir um espaço de desenvolvimento para a criança como um espaço potencial de encontro entre a criança e o adulto que quase sempre a acompanha. Não se trata de uma ideia nova. Alguns dos encenadores e companhias mais emblemáticos do teatro para a infância pós-25 de abril,

como João Brites, José Caldas ou João Luiz (Companhia Pé de Vento), partilham desta visão:

(...) eu digo sempre que o teatro para a infância é para todos a partir da infância, porque as crianças não têm ainda autonomia para poderem ir sozinhas ao teatro, são sempre acompanhadas por um adulto (...) Logo, penso sempre nessa possibilidade de tocar os vários públicos. (Caldas, 2013: 317)

Acredito que um certo teatro pode contribuir para a construção de perturbantes territórios de solidariedade multicultural onde se possa conviver com diferentes gerações e com diferentes estratos sociais. (Brites, 2013: 344)⁵⁵

Para além das razões já citadas, é fundamental considerar a presença dos adultos na plateia pois, se o adulto sentir, tal como a criança, prazer no espetáculo, ele será o primeiro a tomar a iniciativa de fomentar a sua convivência regular com o teatro. Temo-nos apercebido de um grande número de adultos que se iniciam a ver teatro com os seus filhos, o que nos alerta para o estado atual do teatro em Portugal, em alguns territórios com relações ainda muito deficitárias com as comunidades.

iii. Instauração do *jogo* e propostas de relação com o público

Aos 6 anos, muitas crianças em Portugal ainda não assistiram a um espetáculo de teatro feito por profissionais. É por isso particularmente interessante analisar o modo como se inicia, interrompe ou termina a representação, visto que estes espectadores, muito jovens, ainda não possuem quadros muito demarcados sobre o que é a *convenção teatral* – esses quadros estão em construção. No caso particular das crianças, muito mais do que nos adultos, o momento da chegada ao teatro, ainda antes do espetáculo, é decisivo para o que a seguir se vai passar.

Ir ao teatro pode começar por entrar no edifício com o mesmo nome, com um lugar atribuído inscrito num bilhete. Este ritual por vezes não é proporcionado às crianças, em particular quando elas acedem ao teatro em grupos escolares – os bilhetes ficam muitas vezes na mão dos adultos e os lugares não são marcados para que a entrada se efetue

⁵⁵ Excertos, respetivamente, da entrevista feita a José Caldas por Teresa Duarte e do testemunho escrito por João Brites para o livro daquela autora *Teatro para Crianças, Teatro para Todos* (2013).

mais rapidamente. Começa logo aqui uma descriminação negativa, que impede as crianças de viver uma das dimensões mais excitantes do teatro – o acesso a um lugar *à parte*. O mesmo acontece, de forma agravada, quando os espetáculos são levados para dentro das escolas sem enquadramento ou condições mínimas, como atrás já fizemos notar, pondo em causa a sua coerência artística e a dimensão ritual da experiência.

As mensagens de frente-de-casa também são particularmente infelizes quando se trata de comunicar com as crianças – elas incluem, geralmente, indicações que não se ajustam à sua realidade e instalam uma normativa que dificilmente é associada a um momento de prazer.

Assim, aquilo que habitualmente marca de facto a fronteira entre o quotidiano e *o jogo* acaba por ser o momento em que se apagam as luzes. Nos espetáculos que estamos a analisar podemos encontrar diferentes soluções. Inicia e termina com *black out* *A Caminhada dos Elefantes*, deste ponto de vista optando pela versão mais tradicional. Em *Tropeçar*, o público entra na sala com a atuação do músico e sonoplasta, Gonçalo Alegria, já iniciada, mas sem atores em cena. Nos casos de *Catabrisa* e de *Comer a Língua*, quando o público entra em cena o espetáculo já teve início – no primeiro caso, o ator parece estar a montar um cenário em miniatura, no segundo, a atriz aparenta estar num ensaio ou num treino vocal, mas eles não encetam qualquer interação direta com o público. Em *Sopa Nuvem*, são os performers que acolhem os espectadores, como se estivessem a interromper uma ação banal, na sala, a ver filmes caseiros super 8.

Atentemos em *Comer a Língua*. Se o espetáculo não tem início aparente, ele tem um fim declarado: a atriz diz “FA – FE – FIM!” e faz-se escuro finalmente. Ao longo de toda a duração do espetáculo estamos perante uma performance *total* da atriz: ela exhibe todas as suas virtuosidades, em particular as vocais e a sua capacidade de jogar com as palavras e com os sons que a cavidade bucal emite. Apesar de o texto escrito por Regina Guimarães se estruturar em dez quadros (que a encenadora transformou em onze, apresentando duas versões cénicas de um dos quadros), assistimos a uma performance em contínuo, que apenas é quebrada a tempos para solicitar a interação do público, por exemplo em alguns momentos musicais ou no terceiro quadro, “Palavras grávidas”, em que a atriz coloca a mão em concha no ouvido, pedindo ao público que complete as palavras:

dos achados e ma....chados!
das garras e das ci....garras!
dos cacos e dos ma...cacos!
dos patos e dos sa...patos! (Lacerda, 2013: 3)

Esta estratégia comum no teatro para crianças, de solicitar diretamente ou de indiciar a participação do público era, neste caso, uma das formas de *abrir* o espetáculo. De outro modo, a quantidade e complexidade da informação veiculada pelos textos em cena, tornaria o espetáculo bastante inacessível para as crianças a que se destinava, de 1º e 2º ciclo. O espetáculo apresenta-se como um *fluxo* multi-expressivo de *energia*, numa desmontagem minuciosa não só da língua mas, como notaram alguns professores e pais, dos processos de comunicação, perpassando todas as linguagens em palco. Para além de a encenação fazer recurso a repetições com subtis variações, a atriz é exímia no aproveitamento dos elementos difundidos pelo espaço e pela plateia, não deixando perceber exatamente o que está dentro e o que está fora da performance, o que fazia e o que não fazia parte do guião.

No espetáculo *Sopa Nuvem* o registo dos performers não comporta qualquer virtuosismo, já que o autor e o músico não deixam de ser eles próprios e a relação com o público não se afasta da informalidade de “receber visitas em casa”. Neste caso, o público é recebido na sala da casa de António Pedro, aliás, o palco, e à chegada algumas das crianças são convidadas a sentar-se em almofadas no chão da sala. A ficção instala-se de forma imediata mas descomprometida, como num jogo infantil: receber o público dizendo “Estávamos aqui eu e o Gonçalo a ver uns filmes super 8...” num cenário que contém os indicadores necessários para designar o espaço reconhecível “uma sala de uma casa”, é o mesmo que dizer “Agora, aqui, era a sala de minha casa”. O facto de o público ter um bilhete e estar no espaço de um teatro, acrescido deste enunciado, é condição suficiente para a *suspensão da descrença*. Ao longo do espetáculo, o espaço-tempo presente onde se encontram os performers e o público é constantemente cortado pelas ligações *skype* e pelos diferentes vídeos com entrevistas – é um dos raros casos em que a tecnologia participa de modo orgânico no espetáculo e não se impõe aos outros *media*. Firmado o contrato desde o primeiro momento, o público encara com naturalidade todas estas fissuras, até mesmo a saída de António Pedro para a rua para comprar feijões, pela porta do frigorífico.

No caso de *Tropeçar*, como referimos, o público entra na sala com a atuação ao vivo do músico e sonoplasta. No entanto, pode dizer-se que o verdadeiro início é o momento em que os quatro atores se alinham à boca de cena olhando o público, até que uma das atrizes diz: “Era assim que começava...”. Assim se instala a convenção do espetáculo: adultos que fazem de conta que são crianças a brincar ao faz de conta. “Era assim que começava...” introduz um episódio (aparentemente) correspondente à infância de cada um dos intérpretes – sendo quatro intérpretes, somos levados a começar quatro vezes, quatro histórias diferentes. De faz de conta em faz de conta – aos funerais, aos médicos, aos monstros, aos detetives, aos namorados, aos mágicos, à ceia de Natal, as crianças assistem àquilo a que raramente assistem, o “seu” próprio jogo. Através desta *mise-en-abyme*, desdobram-se camadas sobrepostas: imagens das crianças, imagens dos adultos, imagens que os adultos constroem sobre as crianças, imagens que os adultos pensam que as crianças constroem sobre eles, imagens que os adultos pensam que as crianças constroem sobre si mesmas. Apesar da complexidade, o registo energético e lúdico garante a diversão do público infantil e, mais uma vez a partilha de um espaço potencial de diálogo entre a criança e o adulto. Diz Francisca Rayner:

“A combinação do individual com o universal do mundo da criança foi encenada com ritmo, cor e uma seleção de objetos num estilo teatral que lembrava os desenhos animados e que parecia dar imenso prazer às famílias que assistiam ao espetáculo. (...) Foi um espetáculo que trabalhou *para* e *com* a comunidade familiar e que, no decorrer do próprio espetáculo, formou uma comunidade alargada e improvisada que poderíamos chamar de *comunidade performativa* em que o público composto por várias famílias, que não se conheciam, formaram temporariamente o coletivo (...)” (Rayner, *in* AA. VV. 2013: 67)

iv. Territórios, perspectivas, imagens

As condições físicas de realização dos espetáculos adquiriram uma particular relevância, no processo de secundarização do dramático e de relevo da dramaturgia visual. Pode-se melhorar ou destruir um espetáculo por o apresentar numa ou noutra sala, já que a espacialização, a experiência acústica e o modo como flui a energia entre cena e sala são determinantes para a representação. É de tal forma que, apesar da existência de cada vez mais equipamentos culturais capazes de acolher espetáculos em boas condições técnicas, estes são objeto de cuidadosas implantações a cada novo

espaço de apresentação, já para não falar das inúmeras criações que são propositadamente desenhadas para determinado espaço, ditas *site specific*. A amostra de espetáculos que aqui apresentamos trata de modos diversos a questão espacial e visual.

Em todos os casos, e apesar da integração de espectadores no espaço cénico em *Sopa Nuvem*, estamos sob o domínio de cenas frontais. É a escala, o corte da cena frontal com secantes de movimento e de energia e a arquitetura do espaço cénico que determinam relações muito diferentes com o público.

Assumindo-se como uma viagem poética e procurando salvaguardar a integridade do universo de sombras que compõe a cenografia e concretiza o universo poético de Gémeo Luís, *Catabrisa* é apresentado numa pequena caixa de palco independente. O revestimento comporta-se como uma tela em toda a sua extensão e as figuras de sombra evocando personagens, objetos ou lugares, projetam-se em diferentes escalas e intensidades de acordo com o desenho de luz e a manipulação de uma lanterna por parte do performer. A penumbra e a projeção das sombras exercem um verdadeiro fascínio sobre o pequeno público, parecendo transformar o texto numa espécie de *mantra* suportado pela música. A meio caminho entre o conto e o poema, o texto de Eugénio Roda está completamente interligado com os outros elementos cénicos, como bem nota Tiago Bartolomeu Costa, na sua crítica no blog do jornal *Público*:

Porque o vento é o maior protagonista desta peça, os objectos de Gémeo Luís, os sons de Manuel Cruz e os movimentos desenhados por Joana Providência, surgem aqui como modos de o materializar, operando numa complementaridade imaginativa e nunca territorial, dando ao texto de Roda modos de evoluir no que seria apenas intuição e sugestão. (Costa, 2012)

A cena ocupa um dos lados de um quadrado e o público os outros três. A distância é no entanto tão exígua – esta sala tem menos de 2,5m de lado, que é muito difícil o público não se sentir dentro do espetáculo. A atuação faz-se ora à frente ora atrás de uma pequena tela, manipulando ainda mais figuras recortadas que suportam partes do texto. É particularmente interessante o modo como estas projeções, criteriosamente construídas pelo movimento do intérprete, conseguem por vezes produzir, num espaço tão circunscrito, uma grande profundidade de campo.

Sopa Nuvem inclui o público dentro do espaço cénico, através da escolha, logo à entrada, de algumas crianças para se sentar “em cena”. Este pequeno grupo passa a representar parte dos que lá não estão, não apenas outros elementos da plateia, mas também outras crianças que poderiam partilhar a *história* daquele avô/ pai. A história, na verdade, nunca é contada – chamamos-lhe *história* por simplificação. Na verdade, a única narrativa, propriamente dita, a considerar é a peripécia de ter que procurar a receita de uma sopa que no fim de cozinhada se come ainda em cena, final do espetáculo/ acontecimento. Quanto ao resto, dispomos de imagens fotográficas e videográficas que registam fragmentos da vida de um homem, bem como de testemunhos filmados, muito contraditórios, que partem, todos, da evocação de uma prosaica receita de sopa de feijão.

A utilização do vídeo serve múltiplos propósitos. Para além de alimentar essa espécie de retrato do avô, através dos fragmentos já referidos, o vídeo garante a elasticidade espacial e temporal da cena. Ele permite caracterizar o interior *sala* – através da projeção de mobiliário não material, anunciar a presença do exterior imediato – pela integração da paisagem vista da janela ou da rua, e a inscrição dos acontecimentos em espaços físicos que o palco não comportaria, como a mercearia, a estrada ou a casa (ou local onde estão) dos entrevistados. Do ponto de vista temporal ele opera as várias elipses que permitem que a investigação decorra no tempo de confeção de uma sopa e, ao mesmo tempo, ao longo da vida de um homem maduro. Em todo o caso, a partir do momento em que o público aceite que a ligação *skype* do filho, Zé Maria, está a acontecer, todos os outros vídeos parecem caber na mesma sequência temporal de um fim de tarde familiar.

No início, não havia fim.

Quando o fim apareceu, começaram a existir histórias.

Todas elas tinham princípio e todas teriam fim. (Barahona, 2013: 1)

Para *A Caminhada dos Elefantes* a elasticidade espaço-temporal tem de se estruturar de outro modo, já que os criadores do espetáculo se propõem combinar uma espécie de espetáculo-tese, de carácter argumentativo, com a narração simples de uma história verídica. É no plano da história de Lawrence Anthony, que se dedicou a manter uma reserva natural na África do Sul, que resiste o drama. Não se trata de um homem

qualquer, mas de um homem com uma vida extraordinária: Lawrence salvou várias centenas de animais e ficou conhecido por acolher uma perigosa manada de elefantes que conseguiu amansar e fazer crescer na reserva. Este homem tem contudo uma morte banal – o seu coração parou, o que inscreve a sua história no plano das histórias comuns, com princípio e com fim.

O que Miguel Fragata e Inês Barahona fazem é alinhar dois planos paralelos à boca de cena, o plano posterior, quatro quadros visuais e musicais, comentando o plano anterior, uma história contada. O mecanismo seria simples se não fosse ainda intercetado pelo plano do diálogo com o público. Miguel Fragata, cocriador e intérprete do espetáculo, lança comentários e questões relativos ao propósito e adequação do espetáculo face aos seus destinatários: um *espetáculo para crianças que fala sobre a morte*, que simultaneamente, através desta secante à boca de cena, curto circuita o entendimento generalizado dos adultos que acompanham as crianças e, simultaneamente, expõe esse preconceito às próprias crianças.

No plano da escala, por outro lado, a história de Lawrence Anthony, deveras comovente, é contada recorrendo à manipulação de miniaturas de animais selvagens (de não mais de 15 cm), enquanto os quadros alegóricos se delimitam através de quatro redes mosquiteiras penduradas muito alto. Existem ainda duas pernas⁵⁶ brancas laterais que acolhem projeções de sombras e de slides. A desproporção entre a história terrena de um homem que salva uma manada de elefantes, a sua circunscrição num estreito caminho de luz que inicia na direita de cena e evolui até terminar na esquerda de cena, face aos elementos verticais que vão quase até à altura de 5 metros, parece a mesma desproporção que impede que o homem ultrapasse a ordem do universo para superar a morte.

A mesma paralela à boca de cena alinha, no começo e no fim, o espetáculo *Tropeçar*. É sobre esta linha imaginária à boca de cena que os atores começam e acabam por ser eles próprios. Entre ela e o fundo de cena decorrem os inúmeros jogos dentro do jogo, que ocupam o espaço em todas as direções possíveis. Este é o quadro que suporta a *mise-en-abyme* – adultos que fazem de conta que são crianças a brincar ao faz de conta. A cenografia mais ou menos *vintage* remete para a infância dos atores, agora adultos, e configura para as crianças, juntamente com o registo demonstrativo dos atores, que não

⁵⁶ As pernas, em linguagem cénica, são os panejamentos verticais do palco, que habitualmente são pretos.

parecem interessados em iludir-nos quanto à sua verdadeira idade, o efeito de distanciamento necessário para que se possa *falar sobre as crianças* à frente delas.

Comer a Língua por outro lado é um espetáculo concebido para ser portátil e adaptável a múltiplos espaços físicos. Baseado num texto original e, como já se disse, com uma intenção, à partida, declaradamente pedagógica, trata-se de um exercício teatral de grande liberdade que escapa a qualquer tentativa de leitura didática. O enquadramento desta *língua viva* é uma espécie de taipal visto das traseiras, uma estrutura de madeira nua com diferentes tipos de aberturas, que responde igualmente à ideia de *expor* a língua. O “taipal”, que serve também o propósito de permitir enquadrar condignamente o trabalho da atriz nas condições mais adversas de apresentação do ponto de vista visual e acústico, é uma espécie de máquina de cena. Todo ele está dividido em pequenos módulos que abrem, fecham, dobram, escondem e mostram a atriz, a iluminação e o som.

V. CONCLUSÕES

O que acontece entre o momento em que o jogo teatral é inato e o momento em que ir ao teatro é uma escolha? O que propõe o próprio teatro neste sentido, ou seja, que contributo dão as criações teatrais para esta travessia? E os adultos que medeiam esta relação – quem são e como agem, que relação têm ou poderão ter com o teatro?

Cada vez mais cedo o teatro entra na vida das crianças no universo organizado da vida escolar: nas creches e nos infantários as crianças são já protagonistas e espectadoras de espetáculos teatrais, pelo menos (se não com mais frequência) na época natalícia e no final do ano letivo. Que teatro é feito e visto pelas crianças neste contexto? A maior parte destes espetáculos, embora já haja alguns contraexemplos, concretizam ideias dos adultos, que dirigem as crianças e não tomam em consideração as qualidades do seu *jogo* espontâneo nem as características do teatro contemporâneo. Se pensarmos que as maiores influências destes adultos são produções de teatro musical e eventos televisivos, concluímos com pesar que muito do teatro que se faz e que se dá a ver às crianças peca hoje por falta de diversidade e de cultura teatral.

É por isso de algum modo urgente recuperar as experiências de emancipação do teatro para crianças desenvolvidas na primeira década após a revolução de abril, momento particularmente dado à experimentação e à exploração da via artística mas do que da via pedagógica. Não se trata tanto, do nosso ponto de vista, de prolongar a discussão sobre o que é o teatro para crianças ou de aferir se esse teatro deve poder configurar um género. Essa discussão não parece fazer muito sentido ou trazer muitos frutos.

Parece-nos mais interessante enquadrar o teatro para crianças no presente e no futuro do teatro. Procurar compreender o que atrai ou afasta hoje os espectadores do teatro e que papel tem nisso o próprio teatro. Procurar a partir daqui os mecanismos intrínsecos ao teatro que possam continuar a dar-lhe sentido como prática contemporânea, que tem um papel relevante na constituição das comunidades e na emancipação do imaginário.

Isabel Alves Costa, suportada num estudo intensivo sobre o *jogo simbólico* e o *jogo teatral* na infância, entre os 3 e os 12 anos, vem reclamar a necessidade de tonificar as relações entre o que é nas crianças espontâneo e o que é construído e, portanto, pode ser coadjuvado pelo adulto. Vem ainda reforçar a ideia de que as crianças são um público muito exigente e que portanto requerem da parte dos adultos o maior respeito pela sua

inteligência e pelo seu desejo de crescer, de aprender, de pensar, de imaginar – as crianças, tal como o teatro têm que ser levadas a sério.

Colocar o *teatro* no centro é reconhecer que o teatro *é*, apesar da pedagogia, *teatro*. Teatro *múltiplo, plural*, ao mesmo tempo um *jogo*, uma *linguagem* – e portanto um *pensamento* – e uma *arte*.

Colocar o teatro no centro é reconhecer que entre o teatro e as crianças existem laços de reconhecimento e de cumplicidade.

E embora não haja receitas, há uma coisa que parece certa. (...) *é preciso ser levado a sério*. (Costa, 2003)

De entre os espetáculos de teatro para a infância produzidos recentemente selecionámos apenas cinco, pequena amostra de um campo que comporta muita produção. Pareceram-nos no entanto estes, exemplos que tomam em consideração as ideias acima referidas. Pareceram-nos também indicadores de que não é possível tomar o teatro infantil como um género de forma restrita, embora reconheçamos que o público infantil sugere determinado tipo de preocupações. Não cremos, no entanto, que sejam preocupações exclusivas, do ponto de vista estético, mas mais provavelmente do ponto de vista social e político.

Se considerarmos o teatro uma prática fundadora da humanidade, no que respeita a sua organização coletiva e o enriquecimento das vivências pessoais. Se não omitirmos que os espectadores de teatro reclamam reatar a sua relação com ele, num momento em que o teatro inclui, por sinal, o espectador na sua existência. Então, é o teatro que tem que buscar e operar a sua própria pedagogia, adequada à sua condição, é o teatro que tem que *abrir o jogo* para criar desejo de *representação*.

BIBLIOGRAFIA ATIVA

Barahona, Inês, Fragata, Miguel, *A Caminhada dos Elefantes - guião do espectáculo*, Lisboa, 2013. (edição não publicada)

Craveiro, Joana, *Tropeçar – guião do espectáculo*, Lisboa, 2011. (edição não publicada)

Guimarães, Regina, *Comer a Língua*, Guimarães, Pé de Mosca, 2013.

Lacerda, Catarina, *Comer a Língua – guião do espectáculo*, Porto, 2013. (edição não publicada)

Pedro, António, *Sopa Nuvem - guião do espectáculo*, Lisboa, 2014. (edição não publicada)

Roda, Eugénio, *Catabrisa - guião do espectáculo*, Porto, 2011. (edição não publicada)

Material videográfico

A Caminhada dos Elefantes [registo vídeo], Guimarães, A Oficina, 2014 (HD) (49 min.).

Catabrisa [registo vídeo], Guimarães, A Oficina, 2012 (ficheiro avi) (84 min.).

Comer a Língua [registo vídeo], Guimarães, A Oficina, 2013 (HD) (73 min.).

Sopa Nuvem [registo vídeo], Guimarães, A Oficina, 2013 (ficheiro avi) (80 min.).

Tropeçar [registo vídeo], Guimarães, A Oficina, 2013 (HD) (68 min.).

BIBLIOGRAFIA GERAL

AA. VV., *Um Mapa para Cinco (ou mais) Caminhantes – Observatório do Serviço Educativo Guimarães 2012 Capital Europeia da Cultura*, Guimarães, A Oficina, 2013.

Aristóteles, *Poética*, Trad. Eudoro de Sousa, «Série Universitária – Clássicos de Filosofia», Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1990.

Artaud, Antonin, *O Teatro e seu Duplo*, Trad. Teixeira Coelho, São Paulo, Martins Fontes, 2006.

Bastos, Glória, *O Teatro para Crianças em Portugal – História e crítica*, «Coleção Universitária», Lisboa, Editorial Caminho, 2006.

Bennet, Susan, *Theatre Audiences*, London, Routledge, 1998.

Biet, Christian, Triau, Christophe, *Qu'est-ce que le Théâtre?*, Paris, Gallimard, 2006.

Bouko, Catherine, *Théâtre et Réception: le Spectateur Postdramatique*, «Dramaturgies», Bruxelles, Peter Lang, 2010.

Château, Jean, *A Criança e o Jogo*, Trad. Joaquim Ferreira Gomes, Coimbra, Atlântida Editora, 1975.

Costa, Isabel Alves Costa, *O Desejo de Teatro – O instinto do jogo teatral como dado antropológico*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2003.

- Diderot, Denis, *Paradoxo sobre o Comediante*, Lisboa, Guimarães Editores, 1909.
- Duarte, Teresa, *Teatro para Crianças, Teatro para Todos – Um percurso histórico do teatro para a infância em Portugal*, Lisboa, edição de autor, 2013.
- Eco, Umberto, *Leitura do Texto Literário - Lector in Fabula*, Trad. Mário Brito, «Biblioteca de Textos Universitários», Lisboa, Editorial Presença, 1983.
- Eco, Umberto, *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*, Trad. Ana Falcão Bastos e Luís Leitão, 13ª edição, Lisboa, Editorial Presença, 2007.
- Guénoun, Denis, *L'Exhibition des Mots et Autres Idées du Théâtre et de la Philosophie*, Belval, Circé, 1998.
- Guénoun, Denis, *A Exibição das Palavras – Uma ideia (política) do teatro*, Trad. Fátima Saadi, «Coleção Folhetim – ensaios», Rio de Janeiro, Teatro do Pequeno Gesto, 2003.
- Guénou, Denis, *O Teatro é Necessário?*, Trad. Fátima Saadi, «Coleção Debates», São Paulo, Perspectiva, 2004.
- Malrieu, Philippe, *A Construção do Imaginário*, Trad. Susana Sousa e Silva, Lisboa, Instituto Piaget, 1996.
- Pavis, Patrice, *L'Analyse des Spectacles*, Paris, Nathan, 1996.
- Pavis, Patrice, *Dicionário de Teatro*, Trad. Maria Lúcia Pereira et al., São Paulo, Perspectiva, 1999.
- Piaget, Jean, *Seis Estudos de Psicologia*, Trad. Nina Constante Pereira, 7ª edição, «Coleção Universidade Moderna», Lisboa, Dom Quixote, 1977.
- Piaget, Jean, Inhelder, Bärbel, *A Psicologia da Criança*, Trad. Octávio Mendes Cajado, «Coleção Sinais», 3ª edição, Porto, ASA, 1997.
- Rancière, Jacques, *O Espectador Emancipado*, Trad. José Miranda Justo, Lisboa, Orfeu Negro, 2010.
- Sarrazac, Jean-Pierre, *O Futuro do Drama*, Trad. Alexandra Moreira da Silva, «Cadernos Dramat», Porto, Campo das Letras, 2002.
- Sarrazac-Jean-Pierre (dir.), *Lexique du drame moderne et contemporain*, Belval, Circé, 2005.
- Stiegler, Bailly, Guénoun, *Le Théâtre, le Peuple, la Passion*, Besançon, Les Solitaires Intempestifs, 2006.
- Vasconcelos, Catarina, *Teatro do Vestido, Teatro do Vestido, E Agora Já Tinham Passado 10 Anos*, Lisboa, Teatro do Vestido, 2012.
- Wood, David, Grant, Janet, *Theatre for Children*, London, Faber and Faber, 1997.

Material acedido online

- Azevedo, Fernando Fraga de, “A Literatura Infantil e o Problema da sua Legitimação”, in Sousa, Carlos Mendes de, Patrício, Rita [org.], *Largo Mundo Alumiado: Estudos em Homenagem a Vítor Aguiar e Silva*, Vol. 1, Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, Braga, 2004, pp. 317-323.

Brecht, Bertolt, *Estudos sobre Teatro*, Trad. Fíama Hasse Pais Brandão, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1978 [URL: <http://pt.scribd.com/doc/68907305/BRECHT-Bertolt-Estudos-Sobre-Teatro>]

Cervera, Juan, *Historia Crítica del Teatro Infantil Español*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2002 [no original publicado por Editora Nacional, Madrid, 1982].

Costa, Tiago Bartolomeu, “O que o vento traz” in <http://blogues.publico.pt/teatropublico/2012/11/20/o-que-o-vento-traz/>.

Eco, Umberto, “Semiotics of Theatrical Performance”, *The Drama Review: TDR*, Vol. 21, No. 1 - Theatre and Social Action Issue, The MIT Press, Cambridge, March, 1977, pp. 107-117 [URL: <http://www.jstor.org/stable/1145112>].

Kishimoto, Tizuko, “Froebel e a Concepção de Jogo Infantil”, *Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, Vol. 22, Nº1, São Paulo, 1996, pp. 145-167.

Lehmann, Hans-Ties, *Postdramatic Theatre*, Trad. Karen Jürs-Munby, Taylor & Francis e-Library, 2006 [no original publicado por Routledge, London, 2006].

Sarrazac, Jean-Pierre, “A reprise (resposta ao pós-dramático)”, Trad. Humberto Giancristofaro, *Revista Eletrónica de Críticas e Estudos Teatrais*, Vol. III, nº19, março 2010 [no original publicado na revista *Études Théâtrales* Nº 38-39/2007 – *La Réinvention du drame (sous l’influence de la scène)*].

ANEXOS

FICHAS DE IDENTIFICAÇÃO DOS ESPETÁCULOS

Sopa Nuvem

Um thriller gastronómico

De António Pedro e Caroline Bergeron / Companhia Caótica

ESTREIA: Lisboa, CCB/ Fábrica das Artes, março de 2011

SINOPSE

O filho tem fome. Mas desta vez só quer a sopa que o avô fazia... O pai parte então numa viagem, para dentro e fora de si, à procura da misteriosa receita.

Velhos filmes super 8, novos filmes super 8, entrevistas, ecrãs múltiplos, fotografias, uma bateria, uma guitarra elétrica, um fogão, um frigorífico e vários objetos-sonoros ajudam-nos a mergulhar na memória de um homem comum. E a evocar, com simplicidade, a morte, a passagem de testemunho, a memória, a família e o amor, que tudo atravessa.

FICHA TÉCNICA

Conceção e dramaturgia António Pedro e Caroline Bergeron

A partir de uma ideia original de António Pedro

Encenação Caroline Bergeron

Composição e música ao vivo António Pedro

Interpretação António Pedro e Gonçalo Alegria

Cenário Caroline Bergeron

Coaching técnico, som e desenho de luzes Gonçalo Alegria

Coaching cinema Leonor Noivo

Realização Cenário Nuno Melo

Costureira Chloe Maxim

Produção executiva Ana Rita Osório

Assistência de produção, ensaios e cenografia Miguel Estanislau

Produção Companhia Caótica

Difusão Andrea Sozzi – SUMO Associação de Difusão Cultural

Coprodução CCB/Fábrica das Artes e Centro Cultural do Cartaxo

Espetáculo encomendado e financiado pelo Centro Cultural de Belém/ Fábrica das Artes.

Classificação etária M/ 6

Público-alvo Dos 6 aos 12 anos

Duração 60min.

Lotação 100 pessoas (máx. 150 pessoas)

Tropeçar

De Teatro do Vestido

ESTREIA: Lisboa, CCB/ Fábrica das Artes, junho de 2011

SINOPSE

Tropeçar é um espetáculo para crianças e adultos, criado pelo Teatro do Vestido a partir das premissas que orientam o trabalho da companhia: desenvolvimento de uma dramaturgia original, histórias autobiográficas, questionamento do mundo e do seu funcionamento, reflexão sobre o que nos inquieta aqui e agora.

Em *Tropeçar*, quatro vozes, quatro testemunhos, às vezes a solo às vezes em conjunto, desfiam memórias, jogos, narrativas, viagens e perguntas, numa jornada que os leva da rua onde cresceram até à ceia de Natal, das brincadeiras no ferro velho até à consciência da perda e da ausência, e das perguntas todas que os adultos até hoje não lhes souberam responder.

- O que é que sentiste quando viste o monstro?

- Senti que devíamos fazer pouco barulho.

- O monstro?!

- A morte.

- Ah.

Tropeçar pretende ser mais sobre aquilo que as crianças nos dizem e menos sobre o que nós lhes dizemos a elas.

Encomenda da Fábrica das Artes/CCB, esta nova criação do Teatro do Vestido convoca uma equipa rica e diversificada para construir uma forma singular de teatro para a infância.

FICHA TÉCNICA

Direção Joana Craveiro

Cocriação e espaço cénico Ainhoa Vidal, Gonçalo Alegria, Inês Rosado, João Paulo Serafim, Lara Portela, Raimundo Cosme, Rosinda Costa

Interpretação Inês Rosado, Lara Portela, Raimundo Cosme, Rosinda Costa

Música Gonçalo Alegria

Movimento e Figurinos Ainhoa Vidal

Fotografia e Vídeo João Paulo Serafim

Desenho de Luz Gonçalo Alegria, João Paulo Serafim

Produção Executiva Joana Vilela

Assistência de Produção Miguel Stichini

Coprodução Teatro do Vestido / CCB Fábrica das Artes

Espectáculo encomendado e financiado pelo Centro Cultural de Belém/ Fábrica das Artes.

Estrutura financiada pelo Governo de Portugal | Secretário de Estado da Cultura e DGArtes - Direção-Geral das Artes.

Classificação etária M/ 6

Público-alvo Dos 7 aos 12 anos

Duração 50min.

Catabrisa

De Joana Providência, Gémeo Luís & Eugénio Roda

ESTREIA: Lisboa, Teatro Maria Matos, março de 2012

SINOPSE

Olha à tua volta: tudo se mexe. Tudo mexe com tudo. Até a respirar mexemos com o ar.

Já ouviste dizer que esta brisa que sentes no cabelo pode vir do outro lado do mundo, onde uma pequena borboleta bate as asas? Ou que pode vir do teu interior, da tua força de vontade? Talvez esta seja uma história sobre o vento, pois é com o vento que vão e vêm as sementes, é com o vento que vão e vêm as ideias e a vontade de mudar o mundo.

A partir do livro *Catavento* (Eterogémeas, 2010) Gémeo Luís, Joana Providência e Eugénio Roda criam um espetáculo que se desenha sobre um jogo coreográfico entre o texto, a ilustração, a luz e a sombra.

FICHA TÉCNICA

Texto Eugénio Roda

A partir do livro *Catavento* (edições Eterogémeas) de Gémeo Luís e Eugénio Roda

Conceção e direção coreográfica Joana Providência

Dramaturgia Eugénio Roda (Emílio Remelhe)

Criação, cenografia e figurinos Gémeo Luís

Interpretação Filipe Caldeira

Música Manuel Cruz

Produção executiva Companhia Instável

Uma encomenda Maria Matos Teatro Municipal

Coprodução Maria Matos Teatro Municipal, Casa da Música, Centro Cultural Vila Flor, Cinema Teatro Joaquim d'Almeida, Comédias do Minho, Companhia Instável e Fundação Lapa do Lobo

Classificação etária M/ 6

Público-alvo Dos 6 aos 10 anos

Duração 60min.

Lotação máx. 40 pessoas

Comer a Língua

De Regina Guimarães / Teatro do Frio

ESTREIA: Guimarães, Espaço Oficina, março de 2013

SINOPSE

Língua é pano para mangas:

Quem come chora por mais!

Por palavra diferimos

De outras vozes animais.

E pelo gosto da fala

É que a gente se faz gente,

Amando perdidamente

Tudo quanto não nos cala.

A convite do Serviço Educativo de Guimarães 2012 CEC, Regina Guimarães e o Teatro do Frio apresentam-nos uma peça teatral para crianças em que a língua portuguesa se mostra na sua complexidade, revelando a sua abertura a múltiplas influências culturais e a sua capacidade plástica de mutação. Uma língua pensante, cantante, língua viva. Uma língua para ouvir, dizer, cheirar e comer. Sentir e fazer sentir. Crescer e querer crescer.

FICHA TÉCNICA

Texto original Regina Guimarães

Direção artística e Encenação Catarina Lacerda

Direção plástica Ana Guedes

Direção musical Jorge Queijo

Interpretação Susana Madeira

Design gráfico Susana Guiomar

Produção executiva Sílvia Carvalho

Produção Teatro do Frio

Coprodução Guimarães 2012 Capital Europeia da Cultura, Maria Matos Teatro Municipal

Espectáculo criado a convite do Serviço Educativo de Guimarães 2012 Capital Europeia da Cultura.

Classificação etária M/ 6

Público-alvo Dos 7 aos 12 anos

Duração 50min.

Lotação máx. 100 pessoas

A Caminhada dos Elefantes

De Inês Barahona & Miguel Fragata

ESTREIA: Moita, Fórum Cultural José Manuel Figueiredo, novembro de 2013

SINOPSE

Este espetáculo conta a história de um homem e de uma manada de elefantes. Quando o homem morre, os elefantes fazem uma caminhada misteriosa a sua casa, para lhe prestar uma última homenagem: não era um homem qualquer, era um deles.

A Caminhada dos Elefantes é sobre a existência, a vida e a morte, e o caminho que todos temos de fazer, um dia, para nos despedirmos de alguém. Um espetáculo que reflete sobre o fim, que é um mistério para todos nós, crianças ou adultos.

Fruto de uma cuidadosa pesquisa junto de crianças e de adultos, este espetáculo foi construído de modo a gerar um espaço em que as crianças pudessem aceder a diversos conceitos sobre a morte e compreendê-la de uma forma pessoal e íntima, contrariando a infantilização e a efabulação deste tema difícil e profundo.

FICHA TÉCNICA

Conceção, Dramaturgia e Encenação Miguel Fragata e Inês Barahona

Interpretação Miguel Fragata

Cenografia e Figurinos Maria João Castelo

Música Fernando Mota

Luz José Álvaro Correia

Produção Meninos Exemplares

Produção Executiva Sara Morais

Coprodução Artemrede, Centro Cultural Vila Flor, Maria Matos Teatro Municipal, Teatro Viriato

Apoio à Dramaturgia na Vertente da Psicologia Infantil Madalena Paiva Gomes

Apoio à Dramaturgia na Vertente da Pedagogia Elvira Leite

Consultoria Artística Giacomo Scalisi, Catarina Requeijo e Isabel Minhós Martins

Créditos fotográficos UVA Atelier

Projeto financiado pelo Governo de Portugal | Secretário de Estado da Cultura e DGArtes - Direção-Geral das Artes.

Classificação etária M/ 6

Público-alvo Dos 7 aos 11 anos

Duração 50min.

Lotação 80 pessoas (ideal)

QUADRO COMPARATIVO DOS ESPETÁCULOS

Espectáculo / Item	<i>Sopa Nuvem (2011)</i>	<i>Tropeçar (2011)</i>	<i>Catabrisa (2012)</i>	<i>Comer a Língua (2013)</i>	<i>A Caminhada dos Elefantes (2013)</i>
Tema	Legado pai/ filho	Ser criança	Individualidade	Língua portuguesa	Morte
Relação c/ público	Interação com a plateia e inclusão do público em cena.	Interação com a plateia e inclusão do público em cena. Pesquisa junto de crianças de 8 anos.	Não.	Interação com a plateia.	Interação com a plateia. Pesquisa junto de crianças de 6 a 10 anos.
Origem	Convite Fábrica das Artes CCB	Convite Fábrica das Artes CCB	Convite Teatro Maria Matos	Convite Guimarães 2012/ CCVF	Projeto dos artistas
Financiamento / produção	Fábrica das Artes/ CCB	Fábrica das Artes/ CCB (companhia financiada pela DGARtes)	7 Coprodutores	2 Coprodutores (companhia financiada pela DGARtes em 2013)	Apoio DGARtes + 4 coprodutores
Texto	Guião original. Espectáculo c/ base autobiográfica.	Texto dramático original. Pesquisa autobiográfica e junto de crianças.	Adaptação de livro infantil. Ficção poética c/ predomínio da narração.	Texto original. Poema dramático em quadros.	Texto dramático original. Ficção, c/ inclusão de caso verídico.
Encenação	Encenadora	Dramaturga/ encenadora	Criação coletiva, c/ direção de coreógrafa	Encenadora	Dupla de dramaturgia/ encenação
Interpretação	2 Performers (ator + músico)	3 Atrizes + 1 ator + 1 músico	1 Ator	1 Atriz	1 Ator
Cenografia/ Figurinos	Assinada pela encenadora.	Criação coletiva + figurinista.	Sim, cenógrafo/ figurinista (ilustrador).	Sim, cenógrafa/ figurinista.	Sim, cenógrafa/ figurinista.
Desenho de Luz	Sim.	Sim.	Não. Apoio especializado.	Não. Luz de recurso.	Sim.
Música/ Sonoplastia	Original. Ao vivo.	Original. Ao vivo.	Original. Versão ao vivo ou gravada.	Original. Gravada e ao vivo.	Original. Gravada.
Vídeo/ Audiovisual	Sim, vários.	Sim, um vídeo.	Não.	Não.	Projector de slides.
Crítica	Não.	Uma, no contexto de um estudo.	Uma, num <i>blog</i> de crítica.	Uma, no contexto de um estudo. Comentários, num jornal de artes/ educação.	Não. Um artigo em jornal local e jornal de artes/ educação.
Circulação	Carreira reduzida em Portugal. Carreira extensa em França.	Carreira reduzida em Portugal.	Carreira muito extensa em Portugal. Carreira em Paris.	Carreira razoável em Portugal.	Carreira extensa em Portugal.